



**LUÍS CARLOS  
DOMINGUES  
BALSEIRO**

## **A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/EE NA ESCOLA “ QUE REALIDADE ... ”**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor António Maria Martins, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha esposa e aos meus filhos pelo incansável apoio.

## **o júri**

presidente

**Professor Doutor António Augusto Neto Mendes**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro**  
Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**Professor Doutor António Maria Martins**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao Professor Doutor António Maria Martins pelo incentivo e encorajamento, pelas situações colocadas e que me fizeram reflectir, pela colaboração e pela disponibilidade.

Aos colegas de curso pela amizade e apoio.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento, aos Professores e às famílias pela possibilidade de concretização do estudo.

À minha esposa e aos meus filhos pelo apoio e incentivo.

**palavras-chave**

relação escola-família, participação.

**resumo**

O presente trabalho tem por objecto de estudo a relação escola-família e tem por finalidade compreender a participação dos Pais/EE na escola. Assim pretende contribuir para a compreensão da relação escola-família.

Trata-se de um Estudo de Caso, realizado no Ano Lectivo 2008/2009, em duas escolas públicas, uma do 1º Ciclo e outra do 2º Ciclo, de um Agrupamento Vertical de Escolas, situado na Beira Litoral, envolvendo famílias e professores de alunos que frequentam o Ensino Básico (do 1º ao 6º ano de escolaridade). Os dados foram obtidos por recolha documental, inquérito por questionário e entrevista orientada.

As conclusões apontam no sentido de que ainda há um longo caminho a percorrer para que a relação escola-família atinja um bom patamar.

A abertura a um diálogo aberto, construtivo permitirá que as organizações escola e família reduzam os constrangimentos à participação desta, conforme o estabelecido quer na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) quer no novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (2008).

Há necessidade de se alterarem as práticas e as representações em que elas se ancoram, nunca descurando os interesses dos intervenientes.

.

## keywords

Family-School relationship, participation.

## abstract

This study focuses on the relationship between family and school and aims at understanding the participations of parents or legal guardians in school. Thus it intends to be a contribution to the comprehension of the family-school relationship.

A Case Study, developed in the School Year 2008/2009 in two public schools, a 1<sup>st</sup> Cycle and a 2<sup>nd</sup> Cycle school levels, was the object of our study. These schools belong to an *Agrupamento Vertical de Escolas* situated in the *Beira Litoral* region. It involved families and teachers of students that attend the *Ensino Básico* (1<sup>st</sup> to 6<sup>th</sup> graders). The data was obtained through documentary research, questionnaires and guided interview.

This study has allowed us to conclude that there is yet a long way to go as far as the family-school relationship is concerned.

A more intense and constructive dialogue between school organizations and families will reduce constraints to family participation as is proclaimed by the *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) (Educational System Bill), the new *Regime de Autonomia* (Autonomy Regime), the *Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário* (2008) (Administration and Management of Pre-school, Grammar and Secondary Public Schools).

It is important to alter practices and the representations in which they root, never neglecting the interests of participants.

## ÍNDICE

<i>Introdução</i>	3
1. O problema: apresentação e contextualização	3
2. Questões e objectivos	5
3. Estrutura do trabalho	6
<i>Capítulo I: Relação escola-família.</i>	
1. Família, evolução e mudança	11
2. Escola como comunidade escolar e comunidade educativa	17
3. Relação escola-família	24
3.1 Participação	30
3.2 Concepções de participação parental	35
3.3 Educação participada	36
4 Representações sobre a relação escola-família	38
4.1 Perspectivas dos Pais/EE	41
4.2 Perspectivas dos Professores	43
5. Enquadramento legal	45
<i>Capítulo II: Metodologia de Investigação – Estudo de Caso</i>	
1. Abordagem quantitativa/Abordagem qualitativa	53
2. Opção metodológica – Estudo de Caso.	54
3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	57
3.1 Análise documental	57
3.2 Inquérito por questionário	58
3.3 Entrevistas	59
4. Universo, amostra e informadores privilegiados	59
4.1 Universo	59
4.2 Amostra	60
4.2.1 Caracterização da amostra: Pais/EE	60
4.2.2 Caracterização da amostra: Professores	62
4.2.3 Informadores privilegiados	64
5. Caracterização da unidade de análise	64
<i>Capítulo III: Apresentação e discussão de resultados</i>	
1. Conhecimento das estruturas educativas e processos de decisão	69
2. Conhecimento de informações formais	70
3. Nível de participação solicitada aos Pais/EE na vida escola	72
4. Impedimentos à maior participação/relação dos Pais/EE em actividades da escola	75
5. Importância das Associações de Pais e dos contactos estabelecidos	78
6. Consequências da participação dos Pais/EE nos órgãos de decisão	80
7. Atitudes dos Pais/EE na vida escolar	83
Conclusão	87
Bibliografia	93
Legislação	97
Anexo I - Questionário dirigido a Pais/EE com educandos no 1º/2º CEB	99
Anexo II – Questionário dirigido a Professores com Turma – 1º/2º CEB	103
Anexo III - Entrevista Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento	107
Anexo IV - Entrevista Presidente da Associação de Pais	109

## INTRODUÇÃO

### **1.O problema: apresentação e contextualização**

A escolha da temática a abordar no âmbito da Dissertação de Mestrado levanta-nos algumas interrogações, no que diz respeito, por exemplo ao objecto de estudo e, posteriormente, ao tipo de abordagem que pretendemos fazer.

A escolha do tema de investigação relação escola-família, surgiu por razões de natureza pessoal, profissional e pertinência do mesmo. Pessoal, porque, a nossa base académica, assenta na educação e formação de crianças em idade escolar. As razões pessoais estão intimamente ligadas com as razões profissionais, na medida em que, quando ingressámos na vida activa, tivemos a oportunidade de concretizar alguns sonhos, começámos a trabalhar na educação e formação das crianças das escolas do 1º CEB da rede pública.

Apesar dos motivos já atrás invocados, também há um que se revelou para nós importante que foi o facto de tentar saber se há ou não uma fractura no relacionamento entre as escolas e as famílias.

A escola não pode ser vista como um corpo isolado da sociedade. Ela estabelece relações com outras instituições de carácter político, económico e social, e que podem de modo mais ou menos intenso controlar as formas e os meios de educação fornecida. Criada com a finalidade de socializar e transmitir cultura, continua hoje a ter o mesmo papel, apesar da sua maior ou menor autonomia.

Ainda assim, podemos colocar a questão de saber o que é a escola. Para Canário (2005:61), ela é uma novidade do tempo da revolução industrial e liberal e que é “uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica”. Segundo o mesmo autor, há dimensões que contribuem para a definição da escola. São elas: a forma, a organização e a instituição.

Todavia a escola continua ainda hoje a ter como objectivos fortes – instruir, educar e intervir no meio.

Com o paradigma da globalização em que vivemos, a escola também está em mudança e para isso precisa de todos os actores da comunidade educativa. É de primordial



importância, que nas parcerias que estabelece, aceite as críticas, e por outro lado devendo os actores fazer o mesmo.

Apesar de neste trabalho pretendermos centrar o nosso enfoque nos actores da comunidade educativa que são os Pais/EE, não podemos também deixar de abordar superficialmente o papel dos professores. As funções desempenhadas por estes actores são de relação, de promoção, de cooperação e de complementaridade, quer seja consigo próprio, com os alunos, com os colegas ou com os pais. Sendo os professores actores, a sua performance no desempenho das funções está relacionada com o auto-conceito. Esta situação está relacionada a aquisição de cultura social e organizacional, implicando que a organização tenha uma gestão participada.

Tendo em conta que os primeiros ambientes socializantes para a criança são a família e a escola, e que a investigação tem demonstrado que o envolvimento das famílias traz vantagens para o sucesso educativo, é pertinente tentar saber como está a decorrer este processo de operacionalização da participação das famílias. Acreditamos que, do ponto de vista formal, a participação esteja a ser cumprida dado que passou a ser considerada ao nível legislativo. Assim, a problemática a investigar é saber como tem sido realizada a participação dos Pais/EE ao nível da tomada de decisão, nos órgãos em que estão representados. O processo que levou à participação das famílias foi lento, com retrocessos e por vezes sem se saber que efeitos teve. Saber que efeitos têm produzido essa participação dos Pais/EE nos órgãos de tomada de decisão, é uma das questões a abordar neste trabalho.

Procurámos também perceber que tipo e modalidades de participação utilizam os Pais/EE, que representações têm eles sobre a sua participação nos órgãos de gestão e com que tipo de constrangimentos/facilidades na participação se têm debatido. Por último, quisemos também saber se o modelo de organização e gestão do agrupamento têm influência no tipo da dimensão da participação.

Neste sentido o problema que propomos estudar e nos servirá de guia à investigação é: - **Como tem sido realizada a participação dos Pais/EE ao nível da tomada de decisão, nos órgãos em que estão representados no Agrupamento de Escolas X?**

## 2. Questões e objectivos

Um trabalho de investigação no âmbito de uma dissertação, implica uma formulação clara e rigorosa de hipóteses de estudo, como afirma (Sampieri, 2006).

O estudo de caso a levar a efeito numa EB1 e numa EB2 dum Agrupamento Vertical de Escolas, na área geográfica da Beira Litoral, pretende que a dissertação possa contribuir para a compreensão da relação escola/família.

A relação escola-família tem sido contextualizado e praticado de diferentes formas, levando à definição de diferentes papéis para cada um dos envolvidos – professores, Pais/EE e alunos – para além das diferentes posturas que os vários participantes assumem em relação ao assunto. Do mesmo modo, o envolvimento na infância não é apenas afectado pelos ambientes mais imediatos com os quais a criança interage (a família, os pares, a escola e a comunidade), sendo igualmente influenciado pela relação que esses sistemas estabelecem entre si.

Com o intuito de compreender melhor esta relação escola-família procura-se resposta a questões tais como:

1. Quais os tipos e as modalidades de participação dos Pais/EE na escola?
2. Com que tipo de constrangimentos na participação se têm debatido os Pais/EE?
3. Que representação têm os Pais/EE sobre a sua participação formal nos órgãos do Agrupamento.
4. Que efeitos tem produzido a “participação” dos Pais/EE nos órgãos de tomada de decisão do Agrupamento de Escolas, em que estão formalmente representados?

A partir do problema e das questões orientadoras, colocamos como objectivos:

1. A participação da Associação de Pais adiante designada por AP nos órgãos de decisão do Agrupamento é do conhecimento de todos os outros Pais/EE.
2. A que dimensão da participação, formal ou informal, atribuem os Pais/EE maior ênfase.
3. Que dificuldades encontraram os Pais/EE na sua participação na escola.
4. As expectativas dos Pais/EE sobre a participação da AP nos órgãos de decisão do Agrupamento são positivas.
5. A participação através da AP no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral Transitório teve consequências na relação escola-família.

Para análise dos tipos de participação da família nas escolas EB1 e EB2 do Agrupamento designado por X, optámos por fazer um trabalho recorrendo ao estudo de caso como estratégia de investigação.

Esta opção metodológica deve-se ao facto de a questão principal da investigação apontar para a participação organizacional da família na escola, o que implica a utilização de metodologia mista apoiada em métodos predominantemente quantitativos embora recorrendo também aos métodos qualitativos.

### **3.Estrutura do trabalho**

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos.

O primeiro capítulo tem um cariz mais conceptual onde se discute o cenário da relação escola-família nalgumas das suas vertentes próprias.

Começa-se por definir o conceito de família e procura-se descrever a sua evolução e mudança ao longo dos tempos colocando-se o enfoque na actualidade.

Relativamente à escola, faz-se uma abordagem sobre as suas transformações socioculturais e políticas que influenciaram as suas estruturas e funções e alguns constrangimentos com que ela se debate actualmente.

Definem-se dois modelos de escola, “comunidade escolar” vs “comunidade educativa”.

A primeira com cariz mais tradicional e a segunda mais construtiva.

No que diz respeito à relação escola-família faz-se uma reflexão sobre trabalhos já efectuados e suas conclusões ao nível da participação, das concepções de participação parental, da educação participativa, da participação como técnica à participação como cultura e aos modelos de participação dos Pais/EE.

Sobre as representações sociais abordam-se as perspectivas dos Pais/EE e professores sobre a escola e especialmente sobre a relação escola-família.

Por último aflora-se o enquadramento legal da relação da família com a escola ao longo dos últimos tempos.

No segundo capítulo, far-se-á uma análise das abordagens qualitativas e quantitativas, apresentam-se as orientações metodológicas seguidas no estudo, com destaque para o método escolhido, o estudo de caso, explicam-se as técnicas de recolha e

tratamento de dados, universo, amostra e informadores privilegiados, caracterização da unidade de análise e enquadramento geral.

No terceiro capítulo faz-se a apresentação e discussão dos resultados onde procuramos dar resposta aos objectivos inicialmente colocados.

Na conclusão do trabalho baseado na fundamentação teórica e suportados pelos resultados da investigação, constatamos que Pais/EE e professores entendem que a abertura e possibilidade da participação dos primeiros nos órgãos de gestão do Agrupamento melhoraram a relação escola-família. Ainda assim, a escola parece revelar que não considera importante a participação da AP na organização. Os professores procuram passar a imagem de que os Pais/EE se devem envolver, mas na realidade eles confirmam que não é bem assim. Para que este envolvimento não se concretize efectivamente existem alguns constrangimentos colocados pela escola como por exemplo, incompatibilidades de horários, falta de convite para participar, falta de informação sobre actividades em que podem participar, conhecimento da dinâmica de funcionamento da escola, ...

Constatamos também que os Pais/EE não valorizam muito a acção da AP.

Estas situações fazem com as representações sociais se apoiem nos sistemas tradicionalmente instituídos.

## ***Capítulo I - Relação escola-família***

## 1.Família, evolução e mudança

Na ausência de um critério absolutamente coerente do ponto de vista cultural para definir família, alguns autores consideraram mais útil partir directamente da diversidade das experiências humanas a que se pode dar o nome da “*família*” e, em especial, das situações existenciais que podem estar na base de relações afectivas estáveis entre grupos de pessoas.

A definição do termo família deriva do vocábulo latino “*famulus*” que significa escravo doméstico. O termo foi para designar na Roma Antiga um grupo constituído de entre as tribos latinas, para trabalharem na agricultura. Assim começou um conceito que se foi alterando durante os tempos.

A família tradicional era patriarcal e senhorial e definia-se por uma rigorosa conjugação sexual monogâmica de um homem com uma mulher na qualidade de pai e mãe, como condição indispensável para gerar filhos que, isentos de qualquer dúvida sobre a sua paternidade, podiam estar sob o poder, o sustento e a protecção do pai, bem como herdar o património familiar.

Sendo indispensável essa condição de certeza da paternidade, a família assim constituída – não era possível sem o mesmo pai ou a mesma mãe. Foi assim desde que o patriarcalismo se impôs, para garantir que as terras não saíssem das mãos das famílias integrantes das tribos que nelas assentaram. A família constitui-se para assegurar a procriação necessária à continuidade dos grupos.

Para Barata (2004:9) “a família é um dos apoios de base dos indivíduos em todas as sociedades”. Da diferente importância dada à extensão de laços familiares, surgem diferentes conceitos de família.

Murdock, entende que a unidade de base de todas as formas de agrupamento familiar é a família nuclear, que compreende o casal e os seus progenitores. Procurando juntar na mesma definição várias posições, Murdock, citado por Barata (2004: 11) define a família como “um grupo social que se caracteriza pela residência em comum, pela cooperação económica e pela reprodução”.

Assume aqui a necessidade de conjugar três variantes que são a residência comum, a cooperação económica e a procriação como condições para um melhor conceito de família.

As formas mais tradicionais de família foram dando lugar progressivamente à ordem familiar concebida como desprovida de importância política ou pública existente em séculos anteriores, para passar a designar a vida íntima, do lar, dotada de segredos e de uma capacidade de imunização dos seus membros.

A elevação a código de casamento e a livre eleição da pessoa com quem se quer viver é um momento fundamental do lento desaparecimento das formas mais antigas da família das sociedades segmentadas e estratificadas e da família aristocrática.

No que se refere ao modo como compreendemos as condições de geração de famílias, o relacionamento afectivo sofre ao mesmo tempo uma expansão e uma restrição do seu alcance.

Para José Diogo, (1998), os caracteres distintivos de família são a relação de parentesco, de afinidade ou afectividade existente entre os elementos, a coabitação e o orçamento comum. A co-residencialidade e partilha de recordes comuns constituem o princípio para a definição de família para este autor.

O tradicional conceito de família pode-se definir como o conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que possuem relações de parentesco entre si e muitas vezes determinados por laços de sangue.

Este tipo de família era geralmente extenso (constituída por avós, maternos, paternos ou ambos, pais e filhos) apresentando um elevado número de indivíduos de várias gerações, residentes no mesmo local.

Os tipos de família também se tornam diferentes devido ao número de elementos que vivem sob o mesmo tecto. Assim, se esta compreender apenas pais e filhos não casados, ela é nuclear.

Há outra situação em que se pode considerar igualmente família extensa, é quando se verifica que várias famílias de procriação, ligadas a uma mesma família de orientação, não vivem na mesma casa mas numa vizinhança ou localidade próxima fazendo com que haja relações íntimas e de colaboração na realização de tarefas de interesse comum.

A família extensa tem uma variante proposta por Litwak citado por Barata, (2004) que é o facto de as pessoas viverem em contacto, mas não viverem em íntima dependência umas das outras. Cada família conjugal se organiza à volta do seu chefe que executa uma actividade remunerada completamente independente das relações familiares, orienta o seu

próprio destino. Toma decisões e vive em larga maioria sobre si. Utiliza os parentes apenas como apoio. Esta variante é a família extensa modificada.

Em sentido lato, por família entende-se um conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento ou pela filiação.

Segundo Barata, (2004:46), “como consequência do casamento, cada adulto torna-se membro de duas famílias, pois àquela em que nasceu vem juntar-se a que por sua vez constitui unindo-se com pessoa do outro sexo. Na terminologia técnica usada nesta matéria, designa-se por família de orientação, aquela em que o indivíduo nasce, e por família de procriação aquela que funda pelo casamento”.

Para darmos conta das alterações históricas rápidas, por “família tradicional” entendia-se a “família nuclear” ou “família conjugal”, ou seja, um pai e uma mãe a viverem sob um mesmo tecto com os seus filhos biológicos.

O tipo de família nuclear sucede à família extensa e surge com a revolução industrial devido à falta de mão-de-obra. O facto de o homem passar a ser operário faz com que as suas funções sociais da família passem para o exterior.

Na óptica de Parsons citado por Barata, (2004:48) “o papel social da família resulta das funções que esta realiza no quadro do conjunto da estrutura social”.

Tendo em conta as alterações na estrutura social verifica-se que a família também vai perdendo algumas das funções que tinha noutro tipo de sociedades anteriores. Assim, verificamos que o Estado, a Igreja, a escola, estruturas de produção, empresas, ...enquadram os indivíduos em muitos sectores da sua vida.

Parte das necessidades que antes eram satisfeitas no meio doméstico, passam agora a ser satisfeitas por essas estruturas e por isso a família vai-se esvaziando cada vez mais das funções que não se relacionam directamente com a procriação, criação e socialização das crianças.

Esta tendência não é um declínio, mas antes o começo de nova forma de estrutura familiar.

Considera-se a família nuclear como sendo de procriação, visto que nasce com o casamento, passando mais tarde para uma família de orientação, pois é aquela em que outro indivíduo nasce.

Na família nuclear de Talcot Parsons, o papel do homem na família é importante, visto ser o elemento social e activo. Tem a função de ganhar o sustento da família e



promover a sua marca social. A sua profissão é fundamental, pois é com ela que sustenta a família e é com ela que define o seu estatuto social.

Para Barata, (2004:89), “é, na verdade, inerente ao estatuto social de adulto do sexo masculino o exercício de uma actividade cujos proventos permitam manter uma família”.

O papel da mulher é muito diferente, pois a ela cabe a função de procriação, de zelo e educação. Gere a casa e actua muitas vezes como almofada à actuação menos positiva do marido fruto da sua interacção na sociedade.

Na mesma linha Barata, (2004:89), afirma que “o estatuto social da mulher, mesmo quando ela exerce uma actividade fora de casa, é sobretudo definido pelo social do marido. De facto, só excepcionalmente a mulher casada poderá ter uma posição na escala de prestígio social muito superior à do marido. Antes o que é corrente é que a actividade da mulher fora de casa seja condicionada às exigências da relação matrimonial”.

A estrutura familiar obedece a uma determinada organização com papéis e funções bem definidas para cada elemento e por esta razão era considerado um sistema fechado, estanque e inalterável. A organização de papéis e funções ocorre até à revolução industrial.

Há quem entenda que a própria sociedade não pode prescindir desta sua célula primeira e vital, que é sua origem e fundamento e lhe possibilita entender-se e estruturar-se. Na crise de valores, encontra também sérios obstáculos a percepção de família como vocação primordial de todos.

A alteração da predominância da “família nuclear” fica a dever-se a vários factores de ordem cultural, à alteração na composição real dos laços familiares e às reivindicações de novos candidatos a ocupar a posição legal de “família”.

Houve a conjugação de vários factores que deram origem a mudanças e a profundas alterações quer no plano demográfico, quer do plano familiar, quer mesmo ao nível dos valores.

As alterações originaram uma enorme diversidade de configurações familiares, seguindo-se agora a situação mais complexa que é o facto de no mesmo espaço e ao mesmo tempo encontrarmos formas familiares diferentes. Os novos tipos de famílias têm agora novas configurações. As famílias são mais pequenas e têm outra constituição como é o caso das famílias monoparentais.

Portugal tem sofrido nas últimas décadas mudanças profundas nomeadamente ao nível da estrutura familiar. A degradação da família sucedeu principalmente nas grandes

idades, onde as referências socioculturais desapareceram mais facilmente e onde os jovens se afastaram da cultura dos pais. Esta revolução nas famílias terá como consequência a morte do modelo tradicional de pai, mãe e filhos, todos juntos debaixo do mesmo tecto? Provavelmente haverá quem diga que sim, outros dirão que não. Mas a verdade é que a família mudou muito e transformou-se. Mas como sabemos os modelos, as tradições e os estereótipos são muito lentos a morrer.

As alterações ocorrem devido ao aumento do número de casos de divórcio e de segundos casamentos. O fenómeno de famílias reconstruídas é cada vez mais forte e tornou o quadro familiar mais complexo.

Os elementos da família foram-se transformando ao longo da sua vida, consoante as exigências do interior da instituição ou do meio social onde se tornou necessária a adaptação a novos papéis de modo a equilibrar o seu funcionamento.

A família actual rege-se por princípios diferentes e quando se estuda é preciso como dizem Saraceno e Naldini, (2003:84), “considerar o modo de organização e de formação das famílias numa perspectiva simultaneamente temporal (ou longitudinal), que trace as regras da sua formação não apenas num determinado ponto temporal, mas no desenvolvimento da sua história, e atenta às vivências dos indivíduos que as compõem”.

Hoje, as uniões entre homem e mulher, e entre indivíduos do mesmo sexo, podem ser uniões de facto e ter outro estatuto e dão origem aquilo a que os autores atrás referidos apelidam de *família de facto*. Esta expressão aponta para “uma forma de vida familiar não baseada no casamento” (2003:328).

A família é uma instituição que acompanhou as mudanças culturais, sociais ou económicas que aconteceram no mundo. A família portuguesa não foi excepção e também entrou neste processo de evolução. Daniel Sampaio citado por José Diogo, (1998:49), prevê esta evolução para a família portuguesa:

- Uma diminuição da fecundidade que originará a diminuição do número de elementos da família.
- O aumento do número de divórcios, com o consequente aumento de famílias monoparentais, famílias reconstruídas e um maior número de homens e mulheres a viver sós.

➤ O aumento da esperança média de vida e consequente envelhecimento da população, o que pode trazer uma revalorização do papel dos avós no seio da família.

➤ O aumento da coabitação juvenil que pode originar uma reformulação de valores junto dos jovens, dada a diminuição de figuras adultas em presença.

➤ A autonomia e valorização profissional da mulher, o que alterará significativamente os papéis tradicionais das mães.

A mudança prevista por Daniel Sampaio é a inversão do conceito tradicional de família.

Para outros autores tais como Saraceno e Naldini (2003:59), “estes fenómenos são a consequência quer de comportamentos individuais e familiares quer de processos demográficos diversificados”.

Com a tipologia variada de família surge o problema da sua delimitação. Na opinião de Saraceno e Naldini, (2003:77), “trata-se de problemas conceptuais, certamente, mas sobretudo relacionais e de identidade”.

Esta nova realidade de família tem reflexos na dinâmica das relações familiares, no modo de educar os filhos e na aprendizagem escolar.

Perante este cenário existe cada vez mais dificuldade em definir o conceito de família e construir tipologias de família com base em critérios.

Podemos considerar que as novas famílias são aquelas que fogem à estrutura clássica e formam famílias fruto de divórcios, viuvez, uniões de facto, famílias sem filhos ou famílias adoptivas, bem como apenas com um progenitor ou apenas com um adoptante. Seja qual for o seu tipo, tem um objectivo em comum, o de constituir uma família o mais funcional possível.

Pode-se colocar a questão: afinal o que é família?

Dada a diversidade de situações afigura-se-nos não haver respostas definitivas porque actualmente a sociedade mostra uma geografia familiar em acelerado estado de mudança.

## **2. Escola como comunidade escolar e comunidade educativa**

O regime, que terminou em Abril de 1974, caracterizava-se por ser autoritário, centralista e fechado. Assim, tinha como objectivo o controlo político/ideológico da escola, servindo-se dela para formar cidadãos submissos aos valores defendidos pelo Estado Novo: Deus, Pátria, Família e Autoridade. O controlo era feito partindo de programas nacionais e livros únicos, com grandes restrições aos cidadãos no acesso ao sistema de ensino. Nestas condições, a escola foi uma ilha no meio da sociedade. Esta não influenciava de modo algum, aquilo que era ensinado na escola. O trabalho na escola era desenvolvido com base nas directivas da política educativa do poder central e como afirmou Cortesão, (1982:146), “a escola foi utilizada para modelar convenientemente o espírito dos alunos”. Mudou-se um pouco o paradigma pois na opinião de Althusser, (1974:62), “o duo escola-família substituiu o duo igreja-família”, isto é, a escola passou a ser o aparelho ideológico de Estado mais importante. Como ela tem a seu cargo durante muitos anos a criança vai-lhes inculcando a ideologia dominante a coberto da aprendizagem de alguns saberes práticos. Apesar destes mecanismos de reprodução de mentalidades, a ideologia burguesa chega a apresentar a escola como neutra, desprovida de qualquer ideologia tendo a concordância da sociedade e dos pais.

Neste modelo de administração pública centralizada, a escola era concebida apenas como um serviço local do Estado, integrada na sua administração periférica. Era um serviço chefiado por órgãos locais (Conselho Directivo) que funcionava na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação, logo a comunidade escolar era composta pelos membros da organização escola e excluía outros clientes, porque era restrita aos elementos que podiam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e podiam ser sujeitos ao poder disciplinar do Estado. Isto é, a comunidade escolar era restrita aos professores, funcionários e aos alunos. Assim, não se pode falar em comunidade educativa.

A própria comunidade local não se sentia motivada nem responsável pelo que se passava na escola, limitava-se a criar estruturas físicas para o seu funcionamento portanto a sua participação no sistema educativo era nula.

As famílias não tinham legalmente direito a qualquer tipo de participação na escola. Os Pais/EE não eram consultados em relação a nada do que se lá passava.

As tomadas de decisão referentes à educação dos seus filhos não faziam parte das suas atribuições ou competências, o Estado decidia de acordo com aquilo que, segundo ele, era a educação mais correcta para os filhos do povo.

De facto, os membros viviam dentro de uma fronteira física (o estabelecimento de ensino), actuavam dentro de uma fronteira legal (sujeição aos comandos da Administração Central e ao poder disciplinar do Estado).

Neste modelo de escola, o professor era visto como funcionário público e sob o ponto de vista da ética tinha o dever de obediência às leis da administração pública.

O alargamento da comunidade escolar a elementos fora da fronteira legal de sujeição ao Estado, era incompatível com a lógica de um serviço de administração directa periférica, pois tais elementos escapavam ao controle normativo e ao tipo burocrático de prestação de contas.

Na opinião de Ramiro Marques, (1991:7), “dizer que as famílias portuguesas não têm voz nos estabelecimentos de ensino é afirmar uma verdade inquestionável”. Na verdade a escola estava isolada social e pedagogicamente, o intercâmbio pedagógico com outras escolas ou mesmo com outra sala da mesma escola não existia.

Os anos 60 marcaram o início da escola de massas, criando-se inclusivamente as telescolas. Esta escola estava destinada a uma elite ou a classe média-alta e alta.

Mais tarde aconteceu a massificação do ensino passando-se de um ensino para poucos alunos para um ensino de muitos. Para Lemos Pires, (1988:28), “aquela passagem, que foi intencionalmente procurada pela conjugação da vontade política e da procura social da educação, não foi acompanhada da mudança qualitativa que a nova política requeria”. Este aumento da procura da escola deu-se na década de 70, vendo-se reforçado com o 25 de Abril e gerou a massificação e não o desenvolvimento do sistema de ensino. Aquele autor considera que “a diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido”.

No início da década de 70, visando a democratização do ensino assiste-se a uma importante proposta de modernização do sistema educativo com a reforma de Veiga Simão. Nela, as estruturas e serviços do Ministério da Educação foram reestruturados,

nomeadamente com a criação das Direcções-Gerais dos Ensinos Básico, Secundário e Superior. O sistema burocrático em vigor, que pretendia funcionar como um sistema de garantias, baseado em normas, procedimentos e prazos rígidos foi-se revelando incompatível com a necessidade de agilidade, inovação e mudança. Eram características de sociedades mais dinâmicas e de reptos que um ensino massificado colocava como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade. A vontade política subjacente à reforma pressupunha que, se Portugal quisesse evoluir e competir com a Europa, era necessário, para além da educação de elites, desenvolver a educação de massas. Só que não foi isso que aconteceu, como já atrás foi dito.

Em 1974, com o 25 de Abril com as libertações das tensões sociais acumuladas durante o antigo regime e o fenómeno da democratização do ensino o país procura ficar por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma concepção de democracia, participação e igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.

A necessidade do aumento temporal da escolarização, o surgir da ideia da igualdade de oportunidades escolares, a democratização do ensino e o ensino de massas, reveste-se como sinal externo do desenvolvimento da educação, as pressões de diversos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, FMI) levam os diversos governos a apostarem numa educação generalizada como factor de desenvolvimento económico. Há um reconhecimento da sua utilidade, não só como investimento, como um bem de consumo no qual as sociedades baseiam a sua promoção, o seu progresso, a sua evolução, cultural e tecnológica.

Dada a importância que a educação tinha para o desenvolvimento social económico assistiu-se, ao estabelecimento de uma relação de causa entre educação e desenvolvimento económico. E assim, assistiu-se a uma expansão escolar por toda a Europa, coincidente com o crescimento económico.

Fruto desta expansão escolar o nível académico passou a ser muito importante no acesso ao mercado de trabalho.

Esta massificação do ensino além de representar uma expansão quantitativa do modelo de ensino já existente, trouxe ao nível das escolas alguns efeitos onde os mais importantes foram o alargamento da rede escolar a sobrelotação das mesmas.

Não faremos nenhuma abordagem específica a estes efeitos mas Pires, (1988:33), pensa que deve haver uma preocupação com outros efeitos e que estão um pouco escondidos como os que se referem ao desenvolvimento da burocracia, ao insucesso escolar crescente e, em ligação com ambos a alteração da qualidade.

A implementação da democracia levou à constituição e legalização de um sistema de administração colegial das escolas preparatórias e secundárias, constituído por comissões directivas eleitas, em lugar dos anteriores reitores nomeados pelo Ministério da Educação.

Surgiu uma nova concepção de escola na qual se deviam desenvolver atitudes e valores importantes para a prossecução de objectivos preconizados por uma nova sociedade democrática. Com este sentido, a Constituição de 1976 definiu o princípio do carácter universal da educação e a concepção da educação básica.

Em 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a escolaridade obrigatória passou de 6 para 9 anos aumentando exponencialmente o número de alunos.

Com esta legislação, vai-se aprofundando a democracia na escola apelando à participação de todos os intervenientes educativos. Apesar disto, Lima refere-nos que o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário publicado em 1968, já nos mostra pela primeira vez, a referência à participação dos representantes dos pais num órgão escolar, contudo a grande explosão relativamente ao nascimento das associações de pais aconteceu após o 25 de Abril.

A escola vai sofrendo uma evolução no seu conceito. Segundo Costa, (1996:64), o pensamento pedagógico de Dewey, na defesa de uma concepção democrática da escola, influenciou profundamente o quadro da análise organizacional da escola decorrente da teoria das relações humanas, que os autores apelidam de modelos humanistas de organização (de tratamento entre iguais), de modo especial as concepções de educação e escola, respectivamente intituladas, *educação personalizada* e *escola comunidade educativa*.

O movimento da educação personalizada situa o processo educativo na pessoa humana, através da valorização da sua individualidade, da sua dignidade e da auto-realização. A pessoa passou a ser considerada como centro de toda a organização escolar.

A transposição desta corrente da educação personalizada para a organização escola reflectiu-se, no desenvolvimento da noção de escola comunidade educativa, cuja caracterização decorre da operacionalização dos três princípios inerentes à pessoa humana: a singularidade, a autonomia e a abertura.

O *Código da Educação Personalizada* fundamenta-se nos princípios referenciados e traduz-se, segundo Martínez, citado por Costa, (1996:65), num conjunto de 12 princípios metodológicos de organização da Escola e das actividades educativas:

1. Organização participada.
2. Participação da família e da comunidade.
3. Definição e classificação de objectivos.
4. Planificação dos núcleos de experiência e cultura sistemática.
5. Instrumentos técnicos ao serviço da educação.
6. Prioridade à actividade do aluno sobre o professor.
7. Agrupamento flexível de alunos.
8. Actuação de equipas docentes.
9. Planificação das actividades de orientação.
10. Diagnóstico e prognóstico escolar.
11. Avaliação e promoção contínuas.
12. Auto-avaliação por parte dos estudantes.

Como resposta à situação de crise da escola e à consequente necessidade de renovação e reforma, surge uma corrente aliada a uma noção de escola como comunidade educativa, mais democrática assente nos princípios de interdependência e de solidariedade.

Lorenzo Delgado, citado por Costa, (1996:66), distinguindo a escola como empresa da escola comunidade educativa, resume na linha do movimento da educação personalizada, a noção de comunidade educativa da seguinte forma:

“Falar de comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com vista a realizar um processo educativo que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito para com a singularidade de cada pessoa e de cada grupo”.

O mesmo autor, ainda de acordo com Costa, (1985:171), considera a escola como:

- instituição que favorece a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo;



- lugar de trabalho cooperativo;
- comunhão de projectos educativos;
- comunicação contínua entre professores, famílias, alunos e associações;
- abertura ao meio social.

Como tal, considerar a escola como comunidade, é uma asserção de carácter político-pedagógico no sentido de prescrever a construção social e administrativa da escola em parâmetros de igualdade social, respeito pelas diferenças sociais e possibilidade do desenvolvimento pessoal de todos os cidadãos de uma determinada comunidade, isto é, mediante parâmetros democráticos.

A estratégia organizacional possibilitadora da realização da escola comunidade educativa é a possibilidade de participação ampla, de todos os intervenientes da comunidade educativa, na elaboração e decisão do projecto educativo da escola e no controle e avaliação da sua execução.

Em Portugal, a imagem da escola como democracia anda associada às temáticas da escola comunidade educativa e à da gestão democrática das escolas. Segundo Costa, (1996: 67) “... A concepção da escola como comunidade educativa manifesta-se entre nós, com particular evidência, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) de acordo com uma conceptualização que, em termos político-normativos, tem assentado basicamente no desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e da integração comunitária”.

Salientando estes princípios verificamos que o papel da própria Constituição da República Portuguesa (CRP - art. 267; nºs 1 e 2), enquanto diploma, que prevê o modelo descentralizado de administração pública, dando um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação dos interessados na gestão da administração pública, de aproximação dos serviços à população e de desburocratização, reforça o conceito de comunidade e participação local.

Esta “retórica descentralizadora” do modelo da administração pública e escolar promove a escola como uma comunidade educativa. Assim, para Formosinho a escola não é apenas um serviço local do Estado mas uma unidade estatal de administração directa periférica. A direcção da escola encontra-se na comunidade educativa que a constitui e deixa de ser considerada como comunidade escolar – de acordo com o modelo burocrático

centralizador que tem caracterizado a administração do sistema educativo português e passa a ser entendida e operacionalizada na base da autonomia (centrando a direcção em si), da participação e da responsabilização democrática dos seus membros, da abertura a todos os interessados no processo educativo (integração comunitária), o que pressupõe em termos organizacionais a substituição das fronteiras legal e física por uma fronteira social. A escola comunidade educativa opõe-se desta forma à comunidade escolar quanto aos elementos que nela participam.

Perante a sociedade para Formosinho, (1989:7), “a comunidade educativa é ela própria uma prestação de contas profissional porque é, sobretudo, do tipo democrático, no sentido de que procurará justificar os meios usados em função dos resultados atingidos e não se satisfará com a mera verificação da legalidade desses meios, independentemente dos fins prosseguidos”.

A escola comunidade educativa afasta-se da escola comunidade escolar pelo estilo administrativo implementado na direcção, supervisão e liderança das práticas administrativas e pedagógicas. Assim, ao estilo burocrático e autoritário próprio da escola comunidade escolar, enfatizando a desconfiança nos actores sociais da escola e, por isso, impondo-lhes deveres rígidos, normas impessoais e universais, contrapõe a escola comunidade educativa um estilo participativo capaz de co-responsabilizar os professores, os pais e os alunos na direcção da escola, confiando-lhes a possibilidade de produzirem normas e regulamentos específicos próprios da escola, bem como a componente regional e local do currículo.

Já atrás dissemos, a comunidade escolar concebe o “professor como funcionário público” [...] em que os “primeiros deveres do professor são para com o Estado, não para com os alunos, o primeiro dever do professor é o de obediência ao Estado”, Formosinho, (1989). Em contrapartida, a escola comunidade educativa “pressupõe um professor profissional ou semi-profissional”, no sentido sociológico do termo Nóvoa, (1991), orientado para o cliente-aluno e para o cliente-família ; Nota-se assim, que o primeiro dever do professor é para com os alunos e não para com o Estado.

Formosinho ao fazer esta contraposição entre escola comunidade escolar e escola comunidade educativa desenvolveu o conceito de comunidade educativa, as suas fronteiras e os diferentes tipos de relação dos diversos elementos da comunidade com a escola, com base em critérios de democracia, de autonomia e de participação.

A “comunidade educativa” aparece-nos como expressão da escola democrática revelando simultaneamente a dimensão pedagógica e a dimensão política da participação e o seu exercício pleno num espaço educativo comunitariamente projectado e realizado.

Segundo Costa, (1996:68) a escola comunidade educativa constitui um modo de visualizar a escola em termos organizacionais, sendo por isso equacionada, não só como proposta de reforma da instituição escolar num quadro político-educativo, mas como faceta importante da imagem da escola como democracia.

### **3. Relação escola-família**

A relação entre escola-família mostra uma quantidade de fenómenos em interacção permanente, que hoje em dia, são cada vez mais fortes se compararmos com a situação de há umas décadas atrás.

A escola engloba as actividades desenvolvidas dentro da sua área, quer apresentem um carácter individual quer um carácter colectivo. Podem ser iniciativas originadas pelos professores, pelos Pais/EE, ou pelos alunos. Assim, existe uma relação escola-família que deve ser entendida no plural, pois existem vários intervenientes no processo educativo.

Alguma literatura sobre este tema, tem defendido a ideia de que, no passado, as relações entre família e a escola eram bem menos frequentes e, sobretudo, mais restritas na sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas era bem mais limitado.

Também da interpretação da legislação ao longo dos tempos parece-nos que o relacionamento entre família e a escola passou por fases. A primeira foi a da aproximação. Estas duas instituições aproximaram-se e intensificaram contactos. Começou a haver uma maior presença da família na escola e os contactos formais e informais multiplicaram-se e diversificaram-se. Com estes contactos começa a haver uma individualização da relação, pois assiste-se a uma nítida acentuação das interacções de face a face entre Pais/EE e professores.

A fase mais recente é a da redefinição dos papéis. De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo a sua acção a outros aspectos do processo de interacção. Do outro lado, a família passa a reivindicar o direito de interferir no processo de aprendizagem e em questões de ordem pedagógica e disciplinar.

Não há mais uma clara delimitação de fronteiras. A própria Reforma do Sistema Educativo iniciada com a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro e continuada por pelo DL nº 43/89 de 3 de Fevereiro, diz-nos que os Pais/EE dos alunos devem ser os principais interlocutores dos professores levando a um formalizar da interacção escola-família como a via para o sucesso de todos. Ainda que nos normativos legais estejam bem delineada a participação dos Pais/EE na relação, os professores em geral não parecem permitir que o papel deles vá muito para além do que a própria participação e ajuda em tarefas consequentes de projectos concebidos e elaborados pelos próprios professores.

Por outro lado, a questão do relacionamento dos Pais/EE com os professores é evidenciada por Ávila de Lima, (2002:7), quando afirma que “nunca os professores sentiram o seu espaço de acção no interior dos estabelecimentos de ensino tão desprotegido, em relação à sua invasão literal por parte dos encarregados de educação”. Aparentemente pode haver uma contradição nestas posições, contudo, na prática estas opiniões não são contraditórias porque o que está em causa é uma relação entre culturas. Os professores por um lado desejam que os Pais/EE entrem na escola, mas ao mesmo tempo não desejam que o seu espaço de intervenção nela seja beliscado. Isto é, cada um na sua posição.

A insegurança dos professores em relação à intervenção de forças exteriores à escola, como é o caso dos Pais/EE, é um facto comprovado por alguns estudos realizados nas escolas. Ela manifesta-se principalmente na parte pedagógica, interpretando-se uma eventual intervenção das famílias neste domínio como uma ingerência nas funções educativas do professor ou uma ameaça à sua autonomia pedagógica na sala de aula.

A insegurança dos professores pode manifestar-se pelo fantasma da crítica que é muitas vezes responsável pelo refúgio do professor em territórios interditos às famílias, como é o caso da sua sala. Assim, as famílias são vistas como forças de pressão, ou como um contrapoder que, ao questionar a actividade pedagógica do professor, lhe retira autoridade e pode condicionar negativamente quer a sua auto-imagem quer a sua imagem no contexto da escola.

Confrontado com a situação ameaçadora, o professor tem assim, a tendência como já atrás foi dito, para se fechar dentro da própria classe. Isolando-se do exterior e rejeitando a participação das famílias.

Existem estudos, nomeadamente de Silva, (2003), que mostram zonas de sombra e focos de conflitos, mas revelam também a existência de uma rede de relações cada vez mais densa, bem como uma tomada de consciência de ambas as partes da sua interdependência. Para os professores as relações com os Pais/EE revelam-se incontornáveis, e para estes, a escola faz parte da família.

Pedro Silva, (2003:212), defende que a relação escola-família sofre de uma clivagem sociológica – que é também uma clivagem cultural. Ele afirma que “é uma clivagem onde a classe social e o género assumem ... um papel incontornável”. Afirma também que “esta dupla clivagem repercute-se na interacção diária entre escolas e famílias, aqui incluídas as próprias crianças. Ela influencia não apenas as expectativas, representações e práticas familiares face à escola e à vida escolar dos seus educandos, mas também o modo como os docentes encaram e interagem com os alunos e famílias”.

É muito difícil a duas instituições ignorarem-se mutuamente. Ainda que nem todos os professores tenham o mesmo tipo de relações com os Pais/EE e que todos os pais tenham o mesmo estilo de relações com a escola, a necessidade de coordenar a acção de ambos tornou-se muito forte.

Parece-nos que há uma relação escola-família, que pela sua inevitabilidade, sempre existiu. Se assim for, a relação estabelece-se a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola e é, de uma maneira geral conduzida por esta, todo o tempo que a criança lá permanece.

Com toda a evolução que houve em termos normativos e com a criação de instâncias de participação dos Pais/EE na vida da escola a relação passou da inevitabilidade implícita com que era vivida à quase inevitabilidade da sua explicitação.

Esta relação partilhada entre os grupos representantes de parceiros educativos que remete para a participação das famílias na esfera pública., apanhou as famílias e as escolas culturalmente desprevenidas. A escola facilmente se apercebeu de que a colaboração não é isenta de riscos e de mal-entendidos e que a fronteira entre o escolar e tudo o que se passa no exterior da sala de aula, e o pedagógico e o que se passa no interior da sala de aula – é muito ténue e ambígua.

Para Silva, (2003:84), os termos utilizados para caracterizar a ligação da escola à família como são o envolvimento, participação, relação, colaboração, parceria, podem ser “entendidos como sinónimos – qualquer um deles é polissémico”.

No seu entendimento “relação parece ser o termo mais globalizante e menos conotativo. A interacção entre dois ou mais grupos assente na colaboração, na parceria, na animosidade ou no conflito, por exemplo corresponde sempre a algum tipo de relação”, ele considera também que o termo relação “trata-se de um termo essencialmente descritivo”.

Sendo complexa a caracterização da relação entre a escola e a família, Pedro Silva, (2003:349), considerou na sua análise a existência de duas díades: “a das duas vertentes – escola e lar – e as das duas dimensões de actuação – individual e colectiva”. Para este autor, “a vertente escola inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores e dos Pais/EE (ou ainda alunos e/ou outros actores) ”. Neste ponto de vista, a interacção pode desenvolver-se a nível individual ou colectivo.

Um Pai/EE ou um professor actuam individualmente podendo fazer de formas diversas, nomeadamente através de um telefonema, de uma informação escrita, de uma convocatória para uma reunião, etc. A nível colectivo, quando acontece uma reunião entre Pais/EE e professores de uma turma, uma actividade sindical, uma acção levada a cabo por uma associação de estudantes...

O outro lado da díade “a vertente lar inclui todas as actividades relacionadas com a escola desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pais. Inclui actividades como os trabalhos de casa ou outras actividades manifestas de estudo, e também todo o tipo de iniciativas desenvolvidas pela família com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando ...”. Esta postura da família pode ser voluntária mas em algumas situações é imposta. Aqui pode notar-se o facto de ela se sentir hierarquicamente inferior à escola. Há algumas razões que nos indicam isso, embora não seja importante aqui referi-las, sempre vamos apontando a opinião de Relvas, (1996:122) de que “o código da instituição escolar impõe que as famílias colaborem com a escola sem terem, ... poder para modificar, rejeitar, ou contestar as suas normas, mesmo quando fazem pouco sentido no contexto familiar”.

Na análise da segunda díade, para Pedro Silva, (2003:350), “a dimensão individual engloba as actividades levadas a cabo por cada Pai/EE ou docente (ou mesmo aluno) no âmbito da relação”. Esta dimensão engloba também a vertente lar desenvolvida por qualquer membro da família.

A “dimensão colectiva corresponde à dimensão da actuação organizada”. Os professores podem organizar-se numa greve e os Pais/EE podem organizar-se em

actividades com a Associação de Pais e os alunos também podem organizar-se nas associações de estudantes. Estas duas dimensões têm uma relação que pode ser de complementaridade ou de tensão.

Seja de complementaridade ou de tensão a relação tende sempre a existir entre dois grupos conforme nos dizem Stoer e Silva, (2005:14), “estamos perante uma relação que tende a ser reduzida à interacção entre dois grupos sociais, os Pais/EE e os professores, apesar da multiplicidade de actores que a constituem”.

Como atrás foi dito, a crescente diversificação de papéis que os professores vão sentindo e a pressão para se relacionarem com os pais e com as comunidades pode levar a um mal-estar. Os Pais/EE também têm vindo a ter papéis diferentes face à escola e em função de diferentes posições teórico-ideológicas são apresentados por Silva, (2003:36) como “consumidores, parceiros, educadores, clientes, gestores e como consumidores – cidadãos” , e como “responsáveis, colaboradores, indiferentes ou hostis” por Stoer, (2005:81-82).

O papel desempenhado pelos Pais/EE está também de acordo com a legislação que o poder político tem vindo a produzir no sentido de incentivar a maior participação dos Pais/EE nos órgãos de gestão das escolas. Miriam David citado por Stoer e Silva, (2005:18), afirma que “o papel desempenhado por estes representantes aponta para uma estratégia de sedução por parte dos órgãos, fazendo-os sentirem-se mais como membros do órgão do que como representantes dos pais”.

Ao deixarem-se seduzir e actuarem deste modo, os representantes dos Pais/EE nos órgãos das escolas levantam um problema ao nível da democracia representativa, pois como dizem Stoer e Silva, (2005:18), “estamos aqui perante um problema que entronca o sentido profundo do conceito de democracia representativa. É que este assenta num pressuposto – o da representação – que nem sempre se verifica”.

Os representantes para poderem exercer a representação devem sentir o pulsar dos Pais/EE relativamente aos problemas existentes. Para isso devem reunir e ouvir. Ao não fazerem uma auscultação aos Pais/EE sobre os problemas existentes, segundo mesmos autores Stoer e Silva, (2005:18), eles “acabam por se limitar a emitir opiniões pessoais nos órgãos que integram e, eventualmente, nem interesses gerais defenderão”.

O papel desempenhado pelas AP's muitas vezes é posto em causa. Acontece que geralmente nos meios de classes mais baixas, os dirigentes das Associações estão mais

próximos dos professores e como são quase sempre os mesmos a participar, dão origem à existência de uma relação em circuito fechado.

Para Stoer e Silva, (2005:18) estes dirigentes e Pais/EE são incapazes de “se aperceberem da profunda clivagem sociológica que perpassa pela relação escola-família e que leva a que Pais/EE de diferentes meios demonstrem distintas capacidades de relacionamento e de intervenção”.

Como diz Teresa Pinto, (2006:65), “de facto, embora se procure caminhar no sentido de uma gestão participada onde pais e outros elementos possam integrar os seus órgãos, como membros de pleno direito, na maior parte dos casos fica-se limitado por dificuldades inerentes à actividade representativa”.

A clivagem estrutural segundo Silva, (2002:104), “assenta em três grandes eixos: classe social, género e etnia/raça”. Outros autores que também estudaram este fenómeno, caracterizaram a escola como uma instituição onde predomina um modelo de aluno branco, de classe média, de zona urbana e de cultura erudita. Esta ideia, decorre da existência de uma associação forte entre a origem social e o sucesso educativo.

Da clivagem referida, resultam contradições ou contra-sensos, tais como:

1. Os pais podem fazer escolhas no mercado educacional, mas isso não significa que estejam em condições de fazer a “melhor” escolha.
2. Os pais têm assento nos órgãos de gestão da escola, mas isso não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes de outros pais.
3. A escola apela à participação das famílias, mas com base num modelo idealizado que corresponde apenas a algumas delas.
4. Os pais que estão em melhores condições de corresponder às expectativas das escolas são aqueles com quem os professores mais temem entrar em interacção.
5. Embora desejem o envolvimento dos pais, os professores receiam o seu envolvimento excessivo.
6. Os professores consideram desinteressados os pais que primam pela sua invisibilidade na escola quando, na realidade, esses pais não estão necessariamente alheados da escolaridade dos seus filhos.

Fonte: Pedro Silva (2002:106)



As mudanças culturais, tais como a ideologia da participação, a própria difusão dos discursos especializados sobre a educação das crianças, levam os Pais/EE a pensar que têm uma palavra a dizer sobre a educação dos seus filhos.

Essa palavra surge em consequência do acompanhamento que os Pais/EE fazem da situação escolar dos filhos. Os que detêm um nível cultural próximo dos professores, prevemos que tenham mais facilidade nos contactos com a escola, influenciando, tudo indica, a aprendizagem. O grande envolvimento deles na escolarização dos filhos pensa-se que tem uma influência positiva no processo ensino/aprendizagem. Os Pais/EE com um nível cultural mais baixo, talvez não exerçam um acompanhamento tão efectivo do processo de aprendizagem dos educandos, tendo assim menos influência nesse processo.

### **3.1. Participação**

Para Alves, (2003:43), “o processo decisional é uma construção em que podem intervir os actores de organização. O objecto da participação pode ser, no entanto, muito mais alargado, sendo possível estender-se às diversas funções administrativas (planear, organizar, coordenar, orçamentar, controlar ...) e a diversas actividades planeadas pela escola”.

Na nossa perspectiva participar é tomar parte, é colaborar com quem tem os mesmos anseios e inquietações para se superarem problemas e se atingirem objectivos comuns. Nos tempos modernos não faz sentido entendermos a escola como uma instituição organizada e centrada exclusivamente em si própria.

A participação dos Pais/EE teve um crescimento lento e constante, o seu alimento é feito de atitudes, valores e comportamentos democráticos. Num clima propício, ela pode oferecer-nos motivação, reflexão, melhoramento, satisfação, controlo, estímulo, informação e ajuda.

Participar, é uma acção que consiste em intervir de forma activa nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e a avaliação da actividade que se desenvolve na escola e na sala de aula.

Gerir uma escola utilizando o processo participativo, corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos actores educativos na tomada de decisão.

Para Lima, (2002:30) a “participação significa assim, integração e colaboração, e não representação e intervenção política, com vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses”.

O autor entende a participação dos Pais/EE como integração no processo educativo e como a vivência de uma causa, mostrando disponibilidade para colaborar e nunca a intervenção na defesa de interesses.

De outro ponto de vista, Barroso entende que a participação dos Pais/EE pode ser analisada como forma de regulação da educação, nomeadamente como forma de regulação local da escola.

Como já atrás foi dito, a acção dos pais tem vindo a variar ao longo do tempo, segundo Barroso, (2005:72) “os pais dos alunos têm visto a sua acção variar entre a dependência do súbdito, o individualismo do cliente, a confiança do consumidor e o interesse colectivo do cidadão”.

Continuando a citar o mesmo autor, (2005:83), “os alunos e suas famílias, com base na legitimidade dos seus direitos de cidadãos e utilizadores directamente interessados e afectados pelo serviço público de educação, têm, como principal finalidade, exercerem o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia. Isso faz-se, através de mecanismos de prestação de contas por parte dos diferentes níveis da administração, mas também, através da responsabilização e participação directa, dos alunos e suas famílias, nos debates, acordos, compromissos e decisões, necessários à definição, construção, execução e avaliação de um projecto educativo comum de escola”.

A participação na educação está ligada às relações de poder que se estabelecem em todo o acto e instituição educativa. Ela é fundamental na gestão democrática da escola, pois com ela se visa impedir a burocratização e centralismo ministerial. A participação dos Pais/EE na escola representa também uma mudança exigida pela evolução da sociedade, pois passou-se de uma escola tradicional com métodos dogmáticos para uma escola nova com métodos activos valorizando a participação e a inovação.

Na realidade escolar encontra-se três formas de participar: exercendo o poder, ter responsabilidade sobre a forma como o outro exerce o poder e explicando exercício do poder.

O conceito de participação anda assim associado ao de democracia. O investigador Ramiro Marques, (1991:33) afirma que “os pais enquanto cidadãos e as escolas, enquanto instituições comunitárias, são dois pólos essenciais à democracia. Os pais são cidadãos, contribuintes e clientes ou, se preferir, consumidores. Neste triplo papel, relacionam-se com as escolas em função da defesa dos seus interesses e das necessidades dos seus filhos. ... A cidadania implica a participação na tomada de decisões e o exercício do poder para influenciar a tomada de decisões. Os Pais/EE podem fazer uma coisa e outra.”

Devemos para este efeito, ter em consideração os princípios normativos que regulam a participação dos agentes educativos numa organização como a escola. É na aplicação desses princípios que se exerce a autonomia. Ela pode ser: cultural, pedagógica, administrativa e financeira. O instrumento que operacionaliza a autonomia é o projecto educativo e na qual a participação tem um papel fundamental. É importantíssima a participação dos Pais/EE nas três fases do processo educativo: concepção, execução e avaliação.

No entanto, e perante os normativos publicados, verificamos que não é fácil desenvolver nas escolas uma cultura de participação. Nos tempos mais recentes e relativamente a este assunto, constatamos que a legislação actual permite que a participação dos Pais/EE no novo modelo de gestão seja cada vez maior e de grande relevo no processo educativo, mas criando ao mesmo tempo muitos obstáculos.

Uns obstáculos têm a ver com a falta de conhecimentos que grande parte dos pais tem nesta matéria e outros, provenientes da incompatibilidade de horários que há entre os empregos e as escolas e da falta de tempo que os Pais/EE têm para com os seus filhos. Toda esta dificuldade tem reflexos no papel que lhe está reservado.

Verificamos que o novo modelo de gestão garante mais direitos aos Pais/EE. Contudo esses direitos implicam também deveres e muita responsabilidade, sem os quais os objectivos mais promissores não serão alcançados. Com estes mecanismos legais e com associações de pais actantes e capazes de desenvolver na escola a cultura de colaboração e de participação entre todos os intervenientes serão criadas condições para o bom funcionamento da escola.

A experiência revela-nos cada vez mais a importância dos Pais/EE na gestão escolar, nunca descurando a educação e o acompanhamento diário dos seus filhos em casa. Esta forma de intervenção que é a participação, foi um dos temas mais em foco nos

discursos políticos, normativos e pedagógicos depois da revolução de Abril. A participação é um direito e um princípio democrático que está consagrado na Constituição da República de 1976 e está legitimado nos diplomas legais decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Sobre este assunto Lima, (1998:181), diz-nos que " Depois de Abril de 1974 (...) a participação na escola ... foi da reivindicação para o da consagração e desta para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado."

Sendo um valor fundamental da democracia e sendo também um instrumento da sua realização e concretização na sociedade, a participação na escola assume então a normatividade. Portanto, acontece assim a ruptura com a passividade e com a não participação. Na opinião de Lima, (1998:182), “conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada”.

Considerando importante o quadro legal que rege a participação, prefere Lima, (1998:183-189), abordá-la no plano da acção dos participantes, isto é, a *participação praticada*.

Ele classifica-a de acordo com quatro critérios, dentro dos quais distingue vários tipos e graus de participação:

1. Temos a democraticidade do acto da participação, que permite a quem participa, influenciar decisões e mesmo decidir podendo assegurar a expressão de diferentes interesses. Esta participação pode ser feita em vários graus, isto é, pode ser uma participação directa — faculta a cada indivíduo a intervenção directa no processo de tomada de decisões através do exercício de voto, pode ser participação indirecta — realizada por intermédio de representantes que podem ser designados através de diferentes formas e com base em diferentes critérios.

2. O critério da regulamentação. A regulamentação visa determinar as regras de participação. Esta, é assim legitimada como um requisito organizacional.

A coberto das regras instituídas, umas mais formais, outras mais espontâneas foram distinguidos tipos de participação. Os mais importantes

foram a participação formal — forma de participação decretada e concretizada num documento normativo/legal e a participação não formal — resulta da interpretação local das regras formais.

3. O envolvimento dos pais na escola pode ser classificado como participação activa — revela um elevado grau de envolvimento na organização ou como participação reservada — menos voluntária, mais expectante e calculista, procura não correr riscos. No entanto, não revela uma posição de desinteresse ou alheamento. Existe ainda um caso extremo de envolvimento que pode ser classificado como participação passiva — revela atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento. Demonstra uma certa apatia, mas não recusa a ideia de participação e de intervenção.

A participação praticada numa organização pode ser feita tendo em vista o alcançar dos objectivos aceites ou pode ser a contestação dos mesmos, levando mesmo à sua substituição por outros.

4. Deste modo, a participação é orientada por objectivos. A orientação pode ser considerada uma participação convergente — procura realizar os objectivos formais em vigor na organização, não implicando necessariamente que os objectivos a atingir sejam apenas os formalmente previstos. Orienta-se para o consenso, para o empenhamento e para a militância ou pode ser uma participação divergente — opera uma certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas.

Geralmente as decisões em matéria de educação passam muitas vezes ao lado das famílias e das comunidades onde estão inseridas as escolas. Não é de admirar, porque essas mesmas decisões também passam ao lado da grande maioria dos professores. Pensamos que a descentralização e a democratização das escolas seriam uma mais-valia para a Comunidade Educativa. As famílias devem deixar de ser meros clientes que entregam os seus filhos na escola, tendo pouca responsabilidades ou poderes no que diz respeito à sua formação. A participação dos Pais/EE nas escolas, embora exija uma partilha de poder, pode ter resultados muito positivos se de facto eles acompanharem, partilharem e participarem na educação/formação dos seus filhos. Como professores, sabemos que são os Pais/EE de alunos com maiores dificuldades de integração ou dificuldades económicas e culturais que evidenciam uma maior distância da escola. São estas crianças que mais

poderão beneficiar com um maior envolvimento das famílias na escola. Por outras palavras, a forma como os Pais/EE encaram a escola está directamente ligada com a atitude dos próprios filhos relativamente a esta.

A família deve interagir de forma continuada com a escola e esta com a comunidade. Só desta forma é que será criada uma rede de comunicação capaz de manter uma comunidade e um equilíbrio entre escola/família/comunidade. Se isto não acontecer, haverá uma desintegração e uma ruptura, o que afectará indubitavelmente o desenvolvimento da criança. Aguardamos que com o novo modelo de gestão e funcionamento da escola como comunidade educativa constituída por alunos, professores, Pais/EE, poder autárquico, económico e social, que compartilham o mesmo território e uma herança cultural comum, os resultados sejam realmente satisfatórios.

### **3.2. Concepções de participação parental**

A escola está presente na vida das famílias e os Pais/EE estão presentes na escola, directamente através do seu filho. A questão que se põe nos nossos dias é menos saber se há “um” lugar para os Pais/EE na escola e mais saber “que” lugar poderá ser esse.

Assim, para Stoer e Silva, (2005:84) a participação parental divide-se em várias formas: “1) pai indiferente/hostil; 2) pai abordável; 3) pai colaborador; 4) pai parceiro”.

A concepção da participação das famílias do tipo pai indiferente/hostil caracteriza-se mais pela ausência do que pela presença. Verificamos que “este pai não só tem pouco contacto com a escola, e está de facto indisponível para este contacto mas também questiona a relevância da escola para a vida dos seus filhos” segundo Stoer e Silva, (2005:85). Esta personagem está muito afastada das normas culturais da escola.

A participação pai abordável caracteriza-se como tendo pouco contacto com a escola, não se mostrando por isso muito disponível para esse contacto. É no entanto, um pai mais próximo da cultura da escola.

O pai colaborador atribui importância à escola, está disponível para participar nas actividades escolares e mantém um forte contacto com ela tendo como característica própria ser alguém um pouco afastado das suas normas culturais.

Este Pai/EE é caracterizado como sendo alguém que “ajuda o professor sem desafiar a sua autonomia” Stoer e Silva, (2005:79) e que “reconhece, sem dúvidas, o saber

especializado do professor e é cuidadoso em não infringir regras baseadas em preocupações pedagógicas”, Stoer e Silva, (2005: 81).

Ainda sobre o mesmo tipo de Pai/EE, Pedro Silva, (2003:56), entende que “aos pais enquanto colaboradores e/ou parceiros é, assim, atribuído o direito de actuarem a nível do próprio processo educativo escolar – não arbitrariamente, entenda-se, mas através da negociação implícita ou explícita entre os diversos actores em cena que tende a definir os parâmetros e as regras de interacção”.

Esta forma de participação vai no sentido de responder às exigências da escola e no cumprimento dos deveres perante a instituição

A concepção que encara a participação das famílias numa lógica de parceria enquadra-se mais ao nível da definição das políticas educativas. Há contudo diversos investigadores que têm alguns conceitos diferentes de parceria. Para Silva, (2003:85), “o termo parceria parece estar mais próximo de uma situação contratual – escrita ou não – e do ponto de vista dos actores”, acrescenta ainda que “implica um consenso mínimo de finalidades, mas também de meios para as atingir”.

### **3.3. Educação participada**

A inovação educativa responde a uma necessidade sentida por todos os intervenientes no processo educativo, desde professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarquias locais, representantes dos interesses socioeconómicos e culturais, etc. Para a inovação é necessária uma educação participada, e esta só será possível se a escola perspectivar o desenvolvimento global da criança, integrando nas suas actividades uma articulação escola/família/comunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece, entre outros, os princípios organizativos que passamos a citar: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas, de modo a percebermos ... um elevado sentido de participação das populações e uma adequada inserção no meio comunitário...”. Com estes princípios, a introdução da participação na gestão da escola implica um espaço real da sua autonomia e a capacidade para reconhecer nos intervenientes, atribuições e competências.

A participação não pode deixar de ser um processo permanente em que há-de conseguir-se um equilíbrio entre a autoridade da escola, a competência dos profissionais que nela trabalham, os direitos e deveres dos alunos e a responsabilidade dos Pais/EE.

As famílias, os parceiros sociais da comunidade, passaram a ter voz nas escolas, não no sentido da pseudo-participação, mas na tomada de decisões em órgãos determinantes da direcção e gestão.

Este envolvimento e participação são hoje encarados como variáveis fundamentais no processo de melhoria na qualidade de ensino e da reforma das escolas, no sentido de as tornar mais acessíveis às necessidades dos alunos, das famílias e da comunidade, contribuindo assim para a promoção do sucesso educativo.

A evolução no conceito de escola faz com que se realce a parceria entre os agentes. Para o estudioso José Diogo, (1998:72), “a parceria é, neste contexto, a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados”.

Assim, a participação na definição de políticas educativas, na escolha da escola, na gestão da mesma, no seu controlo e no acompanhamento da escolarização dos seus educandos é considerado um acto de cidadania por parte da família. Sobre este posicionamento da família, José Diogo, (1998:74) diz-nos que “a educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”

Para nós entendermos o nível de participação que os Pais/EE têm, devemos distinguir os papéis que eles geralmente podem desempenhar na relação com a escola: responsáveis pela educação dos alunos e co-educadores.

Como responsáveis pela educação dos alunos a participação dos Pais/EE faz-se a nível individual junto dos professores ou colectivamente como Associação de Pais que os representa junto da escola.

Como co-educadores, a participação tem como objectivos articular práticas educativas familiares com as práticas escolares, associar os Pais/EE à tomada de decisão em questões que afectam as modalidades da sua colaboração com a escola ou que se prendem com o modo com a escola define e concretiza os seus objectivos.



É à medida que os Pais/EE se integram na escola como co-educadores, e que participação nas estruturas formais e informais de gestão do dia-a-dia da escola, que melhor exercem o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Assim, eles farão parte de uma verdadeira comunidade educativa e terão representantes qualificados nas diversas estruturas de decisão.

#### **4.Representações sobre a relação escola-família**

Representação social: é uma palavra que começamos a encontrar muito nas ciências sociais de hoje, após Moscovici ter renovado o emprego deste conceito esquecido de DurKheim.

Enquanto fenómeno, as representações sociais mostram-se sob várias formas, com um grau de maior ou menor complexidade. São imagens que juntam um conjunto de significados, são sistemas de referência que nos permitem interpretar aquilo que nos chega e dar sentido ao inesperado; são categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenómenos, os indivíduos com os quais temos relação. Tudo isto em conjunto é muitas imagens que apreendemos na realidade concreta da nossa vida social.

A noção de representação social é colocada na inter-face entre o psicológico e o social. Ela diz respeito em primeiro lugar, à maneira pela qual nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida corrente, os dados do nosso ambiente, as informações que aí circulam e as pessoas do nosso convívio próximo ou mais longínquo.

Elas são conhecimentos que a sociedade constrói, elabora e partilha pelos membros de uma colectividade e são responsáveis pelos comportamentos sociais. Formam categorias e ordenam, fornecem e constroem imagens que contêm significados, conferem e dão sentido, ajudam a construir e a reproduzir identidades sociais e culturais.

Para Denise Jodelet, (2007:14), a representação social “ é uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria de senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada”. Desta definição, talvez possamos concluir que as representações sociais são o conhecimento espontâneo, o senso comum ou o pensamento natural, em oposição ao conhecimento científico.

Este conhecimento natural ou senso comum constitui-se a partir das nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que

recebemos e transmitimos pela tradição e pela comunicação social. Também é, por várias maneiras, um conhecimento socialmente elaborado e partilhado. Em muitos aspectos, a representação social tem por objectivo essencialmente dominar o nosso ambiente, compreender e explicar os factos, acontecimentos e ideias que circulam pelo nosso universo de vida. Neste conhecimento socialmente elaborado aparecem situações como, agir sobre e com outro, situar-se face a outro, responder às questões que o mundo nos põe, etc.

No fundo é um conhecimento prático. As representações sociais dão um sentido a uma constante agitação social, aos acontecimentos e actos que se nos tornam comuns, elas forjam as evidências da nossa realidade consensual, concorrendo para a construção social da nossa realidade.

Do que atrás foi dito, podemos pensar que a representação social é definida por um conteúdo: informações, imagens opiniões, atitudes, ... mas este conteúdo dizem respeito a um objecto: um trabalho, um acontecimento, uma personagem, ... por outro lado ela é a representação social de um indivíduo, família, grupo, ... em relação com outro sujeito. Então a representação é tributária da posição que os indivíduos ocupam na sociedade, na economia, na cultura, ... Simplificando, a representação social é representação de qualquer coisa e de alguém.

Importa também perceber como se formam as representações sociais. Moscovici citado por Vala, (2006:465), “explicita dois processos maiores: a objectivação e a ancoragem”.

Segundo Vala, (2006:465), “a objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada naturalmente”. Assim, as ideias são concretizadas fazendo corresponder às palavras imagens das coisas. O processo desenvolve-se em vários momentos que não abordaremos aqui.

No processo de objectivação a representação torna intermutáveis o percebido e o conceito. É a representação que ao pôr em imagens noções abstractas, dá uma textura material às ideias, faz corresponder coisas às palavras, dá corpo aos esquemas conceptuais.

A ancoragem tanto pode anteceder como suceder à objectivação. Para Vala, (2006:472), “enquanto processo que precede a objectivação, a ancoragem refere-se ao facto de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência”.

Enquanto processo que sucede à objectivação a ancoragem segundo o mesmo autor Vala, (2006:473) “o conceito de ancoragem refere a função social das representações, a sua eficácia social”.

Este processo de ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação e do seu objecto. Neste caso a intervenção do social traduz-se no significado e na utilidade que lhe são conferidas. A ancoragem refere-se à integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento já existente e as transformações que daí decorrem. Enquanto a objectivação trata da constituição formal de um conhecimento, a ancoragem trata da sua inserção orgânica no pensamento constituído. Este processo de ancoragem vem em continuidade coma objectivação, isto é; a estrutura imaginada torna-se guia de orientação e torna-se também teoria de referência para compreender a realidade.

As representações sociais permitem-nos perceber melhor o comportamento e o pensamento de grupos, nomeadamente os pais e os professores.

Estes grupos, para poderem ter uma relação com uma boa comunicação necessitam segundo Vala, (2006:483) de “um sistema de categorização e de interpretação comuns, e de uma linguagem partilhada”. Ao partilharem a linguagem os envolvidos no processo educativo, têm acesso a informação sobre a educação. Todavia, ela ainda pode ser influenciada por diversas fontes que posteriormente originarão diferentes representações.

Esta informação sobre a educação e sobre a escola nem sempre é claramente definida, pois a maneira de circular é diversa. Pode ser através de amigos ou dos meios de comunicação social. Esta, transmite novos conceitos e ideias que nem sempre são tão reais.

A mensagem transmitida pelos médios sofre também de interferências e por isso sujeitas a deformações e diferenciações traduzindo-se da mesma maneira que os grupos criam e traduzem objectos sociais.

A relação que a escola estabelece com a família e vice-versa está repleta de representações sociais que podem gerar a ocorrência e o desenvolvimento do sucesso ou insucesso escolar.

A relação escola-família não pode ser interpretada, se na sua análise não tiver sido levado em conta que ela se desenvolve num espaço onde se cruzam diferentes apropriações, a partir de leituras diferentes que os participantes fazem de processos que aí ocorrem e dos problemas aí vividos.

#### **4.1.Perspectiva dos Pais/EE**

As representações sociais podem ser analisadas segundo Vala, (2006:482-844), mediante alguns prismas: as representações sociais e comportamentos, as representações sociais e diferenciação social e as representações sociais e comunicação.

Não pretendendo explicar estes ângulos de análise, nem sendo o objecto deste trabalho, contudo, verifica-se que todos estes prismas se podem aplicar às perspectivas que os Pais/EE têm sobre a relação escola-família.

Senão vejamos, o comportamento dos Pais/EE perante a escola pode estar relacionado com as relações sociais estabelecidas quer entre eles, quer com os professores, quer com os órgãos de gestão. Esta relação, está dependente das representações sociais que eles têm sobre a escola e que por sua vez podem estar relacionadas com o tratamento diferente em função da origem social dos pais.

Num outro prisma, podemos pensar que as representações sociais sobre a relação escola-família podem também estar relacionadas com o tipo de comunicação estabelecida com os Pais/EE.

As representações acerca da escola estão muito relacionadas com o conhecimento que os pais têm sobre ela. A interpretação que eles fazem sobre os acontecimentos está relacionada com as suas vivências, tendo assim influência na qualidade e na quantidade de informação.

Os vários significados atribuídos a alguns conceitos relacionados com a escola podem por vezes originar conflitos, obrigando os actores educativos e não só, a lidar com eles.

Algumas análises têm mostrado que nem todos os pais como actores educativos, atribuem o mesmo significado à escola.

As representações que dão origem ao conhecimento desse significado têm que ser entendidas sempre em função da condição social de quem as forma. Estas representações estão relacionadas com condições de vida das pessoas, com as modificações das sociedades e também com as alterações do sistema educativo.

Sobre este assunto Vala, (2006, 494) entende que a:

*“ Análise das relações entre as identidades sociais e as representações sociais pode ser estudada a partir da dupla perspectiva: - a hipótese segundo a qual as representações sociais sobre diferentes domínios da vida social e sobre relações sociais geram grupos ou categorias sociais com as quais os indivíduos se identificam.*

*- A hipótese de que as categorias e grupos sociais com os quais os indivíduos se identificam constituem os espaços sociais de criação, transformação e aprendizagem de representações sociais”.*

A ideia a partir do qual se conclui existirem diferenças de comportamento das famílias face à escola, é partilhada por alguns autores nomeadamente Santiago, (1993:81), que entende deste modo:

*“Á partida, os pais das categorias sociais favorecidas parecem atribuir uma importância mais alargada ao valor instrumental da escola em estratégias de desenvolvimento pessoal e de promoção social. A escola prolongaria naturalmente a educação familiar nas suas diferentes vertentes, embora as suas funções cognitivas continuem a constituir o núcleo central das representações [...]. Ao contrário, nos pais das categorias sociais desfavorecidas as concepções de escola ou da educação escolar orientar-se-iam mais para o eixo da aquisição de conhecimentos ou da componente instrução que seriam aspectos determinantes na definição do futuro académico e profissional dos alunos”.*

Os pais independentemente da sua categoria social tendem a procurar mais informação sobre a educação dos seus filhos. Assim, a forma como obtêm essa informação também são importantes para formar representações sobre a escola.

Os contactos que os pais tendem a apreciar mais são aqueles em que recebem informações sobre o que os filhos. Sabemos que nos contactos individuais com os professores os pais esperam saber realmente informações sobre o trabalho e capacidades da criança mas também informações sobre as exigências do professor e informações sobre o comportamento dela. Outra fonte de informação aos pais é as reuniões de pais. Elas têm uma função importante de informação aos pais, sobretudo nas questões que tratam da vida da aula e da escola e não apenas do seu educando.

Esta comunicação estabelecida entre a escola e a família carece de condições para que se efectue com sucesso. Assim, uma linguagem partilhada e um sistema de interpretação comuns, são fundamentais. Estas condições também interferem na construção das representações. A comunicação nem sempre é geradora de consensos e por isso quando

em presença de dois grupos sociais diferentes como são pais e professores geram-se alguns conflitos. “Comunicar argumentando é activar e discutir representações” para o autor acima referido.

#### **4.2. Perspectivas dos Professores**

A maneira de estar dos professores no processo educativo pode ser proporcionada pela informação transmitida pela análise feita às representações que têm sobre as várias dimensões da vida escolar.

Estas representações podem influenciar nos dois sentidos os resultados da acção do professor.

O autor Santiago, (1993:94) destaca a influência das representações sociais afirmando que “ as representações são mediadoras das práticas do professor e, como tal, passíveis de influenciar os resultados da educação pelos atributos consignados aos alunos, pais, aos saberes, às estratégias para a sua transmissão e às normas que enquadram a acção educativa”. Estas representações que são mediadoras de práticas dos professores estarão interligadas com o acesso que os professores têm.

A informação científica que os professores possuem decorre não só da sua formação inicial, mas também da formação contínua e da relação organizacional com colegas.

O acesso às diversas fontes de informação pelos professores coloca-os num patamar diferente relativamente aos pais.

O facto de terem acesso a uma informação mais sistematizada e organizada pode permitir aos professores representações sociais das escolas mais aproximadas da escola construtiva e como sabemos na sua dimensão pedagógica a escola está mais conformada ao modelo da escola construtiva do que transmissiva.

A escola transmissiva é uma escola que coloca a tónica na transmissão de saberes sobretudo referenciados pelo Ministério da Educação. Cuida sobretudo dos processos didácticos de bem transmitir aos alunos um conhecimento previamente organizado pelo professor.

A escola construtiva é uma escola que entende o aluno como um ser social, mas também como uma pessoa única, diferente. Assim sendo, na sua prática educativa abre-se ao conhecimento, à afectividade, à cultura da criança e do meio de onde provém. Os conteúdos significativos escolhidos são ligados à realidade e ao contexto social.

Há alguns resultados de estudos que dizem que nas representações da escola e do aluno no professor, existem traços fortes característicos da escola transmissiva. Para Santiago, (1993:94), sobre este assunto:

*“A grande maioria dos autores são unânimes em reconhecer que os traços referidos teriam fundamentalmente, uma função adaptativa nos comportamentos do professor face aos conflitos e incertezas que decorrem do confronto entre determinados princípios educativos e as práticas e as circunstâncias sócio-institucionais que as enquadram e influenciam”.*

Naturalmente que o confronto entre estes traços, podem gerar no professor problemas e incertezas, sendo certo que as representações do professor sobre a escola podem ser fotocópias dos modelos atrás caracterizados. É que em certas dimensões, um professor pode ter uma representação mais próxima do modelo construtivo e noutras mais referenciadas ao modelo transmissivo. Enquanto os modelos são teorizações, construções abstractas, a representação é algo que pertence a uma pessoa concreta na sua relação com um objecto também concreto.

Haverá professores que desenvolverão uma concepção baseada nas capacidades inatas da inteligência e com tendência a valorizar mais o carácter mais normativo da inteligência, valorizando mais os dons e as aptidões naturais, outros poderão ter uma concepção mais desenvolvimentista da inteligência valorizando mais as actividades expressivas na escola. Esta diferença poderá ter origem na sua formação base, numa experiência mais ou menos reflexiva, em processos de auto-formação e formação contínua. Esta diferença de concepção faz com que perante o insucesso escolar, haja explicações diferentes.

Se a representação da escola do professor for mais conformada ao modelo de escola tradicional, o sucesso ou insucesso é referenciado segundo Gilly, (1989, 372), “aos dons e às qualidades intrínsecas dos alunos (...) e à referência tornada frequente ao meio parental para explicar as dificuldades da escola”.

Nesta opinião, há a indicação de factores externos à escola como possível causa de dificuldades. Analisando a meritocracia nos desempenhos escolares, os professores tendem a explicar o insucesso dos alunos com a influência negativa da família relativamente a algumas características pessoais e de motivação.

O professor ao continuar uma prática pedagógica que favorece a valorização da vertente cognitiva, faz com que perante a nova filosofia do sistema de ensino que tem mais a ver com a escola construtiva, as representações sociais se estruturam em função de mecanismos de adaptação à mesma e não em função de mecanismos de mudança e inovação das práticas.

Se a representação da escola construída pelo professor, for mais conformada ao modelo de escola construtiva, o sucesso ou insucesso é partilhado pelo sistema educativo e pela criança, como um todo em que entram o conhecimento, a afectividade, a cultura do meio e o meio social.

Assim, o professor constrói representações tendo referência o meio social de origem da criança, os objectivos da escola e o modo como ele entende dever ser organizado o processo ensino/aprendizagem e com isto influencia os resultados da educação.

## **5. Enquadramento legal**

O enquadramento legal sobre a participação dos pais na vida da escola, começou a conceber-se partir de 1974, de uma forma muito ténue. O Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de Dezembro, que regulou os órgãos de gestão das escolas oficiais do ensino preparatório e secundário, consagrava e onde salientava a importância dos Pais/EE.

Pelo simbolismo, merece referência o Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, que permitiu a participação, sem direito a voto dos Pais/EE, nos Conselhos de Ano ou de Turma, apenas em assuntos de natureza disciplinar. Participava um Pai/EE indicado pela respectiva Associação.

Mais tarde, é promulgada a primeira Lei das Associações de Pais, a Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro, que lhe atribui o direito de emitir pareceres sobre política educativa. A Lei obriga os Pais/EE a constituírem-se em associações para poderem ser parceiros activos.

O Estado determina as condições em que os pais podem intervir, demonstrando um autoritarismo pouco democrático.

Mais tarde, o Despacho Normativo 122/79 de 22 de Maio, continua a permitir o parecer das AP's sobre legislação e regulando a relação com o Conselho Directivo. A educação pré-escolar e o 1.º CEB ainda não fazem parte deste processo de representação dos pais.



O Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro, consagra o Estatuto dos Jardins de Infância que, além de outros órgãos, cria também o Conselho Consultivo presidido pelo Director reservando dois lugares aos Pais/EE. Este normativo mostra-se importante porque mostra a importância da relação escola-família.

Mais tarde é publicado o Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo). Aqui o Estado reconhece o direito dos Pais/EE à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos.

A criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto-Lei 125/82 de 22 de Abril, onde os Pais/EE passam a ter um representante, contribuiu também para a promoção da sua participação.

Em 1982, assistimos à revisão da Constituição da República publicada pela Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro, e em que a participação dos Pais/EE na escola sofreu um revés pois o seu art.º 77.º, que refere a participação democrática no ensino, prevê que apenas os professores e os alunos tenham o direito de participar na gestão democrática das escolas.

Como se vê a participação dos Pais/EE na escola tem, de facto, sofrido diversos avanços e retrocessos.

Passados dois anos foi publicado, o Decreto-Lei n.º 315/84 de 28 de Setembro, que alargou a todos os graus e modalidades de ensino, o disposto na Lei das Associações de Pais já referida.

Pelo Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de Julho, é criado o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico das Escolas Preparatórias, C+S e Secundárias, o qual conta com um representante da AP. Este Conselho Consultivo é um órgão sem qualquer poder efectivo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de Outubro, representa um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos Pais/EE na escola. Ao estabelecer, no seu art.º 45.º que a administração e gestão das escolas se devem orientar por “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”, possibilita a participação a todos os intervenientes no processo educativo. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, é reconhecido aos Pais/EE o direito de reclamarem do processo de avaliação dos filhos e audição no caso de infracções disciplinares graves.

No mesmo ano, o Despacho n.º 8/SERE/89 de 3 de Fevereiro, revoga o Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de Julho, e estabelece o novo regulamento para o Conselho Pedagógico, indicando para este e para o Consultivo, a integração de um representante da AP ou um pai eleito em assembleia, no caso de não existir a Associação.

A Lei nº53/90 de 4 de Setembro, teve como finalidades “facilitar o exercício” das AP, contribuir para um melhor funcionamento das mesmas e reforçar a sua intervenção enquanto federações e confederações.

Alguns meses volvidos é publicado o Decreto-Lei 372/90 de 27 de Novembro, que altera o anterior. Este normativo regula “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as Associações de Pais”. O seu processo de constituição fica facilitado, na medida em que passa a ser gratuito, assim como se prescinde do registo notarial, passando o Ministério da Educação a garantir a publicação dos Estatutos no Diário da República.

É prevista a participação dos Pais/EE nos órgãos pedagógicos, nos órgãos da acção social escolar e nas actividades extracurriculares. Também prevê que as faltas dadas por funcionários públicos, titulares de órgãos das Associações de Pais, para a participação em reuniões, são consideradas justificadas, embora impliquem a perda do vencimento correspondente;

O Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro, publica a nova Lei das Associações de Pais e Encarregados de Educação e define os seus direitos e deveres.

Mais tarde e com o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, é estabelecido em alguns estabelecimentos de ensino, um novo sistema de direcção, administração e gestão das escolas.

Neste normativo os pais vêm multiplicarem-se os órgãos onde têm representação, com direito a voto, nomeadamente no Conselho de Escola (Ens. Secundário), no Conselho de Escola ou de Área Escolar do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, nos Conselhos Pedagógicos e nos Conselhos de Turma.

Com o surgimento do Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho, é implementado um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, e aponta como uma das finalidades (art.º 8.º) da avaliação, permitir também a participação dos Pais/EE.

A publicação do Despacho 239/ME/93 de 20 de Dezembro, tem por objectivo a actualização da legislação sobre as Associações de Pais. O mesmo despacho prevê ainda

que a direcção do estabelecimento de ensino crie efectivas condições para o funcionamento da AP e facilite, quer o processo de inscrição dos Pais/EE na Associação, quer a comunicação desta, com os encarregados de educação.

Este documento estende ao 1.º CEB a forma de participação dos Pais/EE já em vigor nos restantes ciclos.

O Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de Junho, regulamenta a participação nos órgãos de administração e gestão dos Jardins de Infância e das escolas dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Importa referir que, no seu art.º 3.º preconiza que o Conselho Consultivo contemple a participação de representantes dos Pais/EE.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. O normativo aponta para a “responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”.

O Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro, trata do regime disciplinar nas escolas. No art.º 3.º refere que «a Escola deve promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regulamento interno, mobilizando para o efeito alunos, docentes, pessoal não docente e Pais e Encarregados de Educação”.

A Lei das AP's é alterada com publicação do Decreto-Lei nº 80/99 de 16 de Março. Aqui ficam plasmadas normas e procedimentos que permitem aos Pais/EE exercerem os seus direitos e deveres no âmbito do sistema educativo sem serem penalizados profissionalmente.

Com a Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, faz a primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115-A/98, nomeadamente, altera a forma de eleição dos representantes dos pais. Houve alguma estabilidade legislativa durante algum tempo até que foi publicada a Lei 30/02 de 15 de Dezembro, alterando a participação dos Pais/EE nos Conselhos de Turma de natureza disciplinar. É suprimida a participação da AP, passando esta a ter a responsabilidade de indicar um encarregado de educação da turma.

Devido à publicação da Lei nº 7/03 de 12 de Junho, as AP's passaram a ter direito a estarem representadas nos Conselhos Municipais de Educação com dois elementos.

Houve nova alteração da Lei das Associações de Pais com a publicação da Lei nº 29/06 de 4 de Julho em que foi disciplinado o regime de constituição, os direitos e os deveres a que elas ficaram subordinadas.

Recentemente foi publicado o Decreto-Lei nº 75/08 de 22 de Abril, que estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário. A participação dos Pais/EE está prevista no Conselho Geral, representados pela AP ou não, dependendo isso apenas do regulamento interno do Conselho Geral.

Segundo este normativo, os pais continuam a participar no Conselho Pedagógico e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

O Cap. V estabelece o princípio geral no art. 47º em que afirma que “aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Numa breve referência, o percurso das Associações de Pais/EE foi o seguinte: o primeiro Encontro Nacional ocorreu em Leiria, em 1976. Em 1977 é criado o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP), o qual vai ganhando algum peso junto do poder político.

Apenas em 1985, numa reunião em Coimbra, a designação do Secretariado é alterada, passando a chamar-se Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP).

Esta organização vai-se implantando na comunidade escolar e vai aumentando o seu reconhecimento por parte do poder político.

Fruto da sua acção a CONFAP passa a receber subsídios do Estado, celebrando contratos-programa, visando a formação profissional e passa a estar representada em diversos organismos, actuando como grupo de opinião/pressão.

## ***Capítulo II – Metodologia de investigação - O Estudo de Caso***

## **1.Abordagem quantitativa/Abordagem qualitativa**

Na escolha do método a utilizar para efectuarmos este estudo tivemos em linha de conta os resultados que adviriam da sua escolha e utilização, dado que estes nos podiam afastar ou aproximar da realidade que queremos estudar.

Então colocou-se a questão de saber qual era o mais adequado para a nossa investigação, a abordagem qualitativa ou a abordagem quantitativa. Consideramos que quando usados de forma articulada podem complementar-se na medida em que nos permitem alguma generalização e aprofundamento das questões.

Foi importante ao iniciar o processo de investigação pensar sobre a natureza do objecto e das questões a investigar, de forma a adoptar os melhores caminhos metodológicos.

A pesquisa, geralmente é definida como quantitativa ou qualitativa em função do tipo de dados recolhidos.

A investigação quantitativa é caracterizada pela actuação ao nível da realidade tendo como objectivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Ela é adequada quando existe a possibilidade de recolha de medidas que possam ser quantificadas de variáveis e inferências a partir da amostra.

Usa medidas numéricas para testar as hipóteses, aliando-se a uma rigorosa recolha de dados relacionados com conceitos quotidianos. Estes dados serão objecto de tratamento estatístico, que pode ser feito através de modelos matemáticos ou então de software próprio permitindo testar as hipóteses. Uma das características dos métodos quantitativos é serem fortes na validação externa dado que como afirma Sampieri, (2006:15), “a investigação quantitativa nos oferece a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, concede-nos controle sobre os fenómenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles”.

A investigação qualitativa ao contrário da investigação quantitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Segundo os autores Bogdan e Biklen, (1994:47-50), a investigação qualitativa possui as seguintes características: a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal. É descritiva, interessa mais o processo do que o resultado ou produto, os dados são analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital.

Este método é menos estruturado do que o outro, mas proporciona um relacionamento mais estreito e maleável entre investigador e entrevistado. Há uma certa sensibilidade relativamente ao contexto. Isto proporciona o trabalho com a subjectividade e com muitas possibilidades de explorar toda a riqueza que os detalhes podem proporcionar.

A investigação qualitativa para Sampieri, (2006:15), “dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenómenos, assim como flexibilidades”.

Os métodos qualitativos utilizam geralmente procedimentos interpretativos, não experimentais, em que há uma valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados, em contraponto à representação numérica, à análise estatística, à abordagem positivista com confirmação e experimentação proporcionada pelos métodos quantitativos.

Devido ao facto de ser professor e ter participado em órgãos de gestão onde estão representados Pais/EE, permitiram fazer alguma observação naturalística sobre a acção destes. Os dados de observação que são associados aos métodos qualitativos permitiram a construção de questionários que foram aplicados a professores e Pais/EE e que depois foram analisados estatisticamente (métodos quantitativos).

O recurso ao método quantitativo deveu-se ao facto de o estudo ter necessidade de dados mais objectivos e com uma medição rigorosa.

Com as duas abordagens promoveu-se a complementaridade e por isso pode utilizar-se a convergência ou triangulação dos dados recolhidos. Para Sampieri, (2006:12), “a triangulação é complementar no sentido de sobrepor enfoques e em uma mesma pesquisa mesclar diferentes facetas do fenómeno de estudo”.

## **2.Opção metodológica: Estudo de Caso**

O estudo pretende contribuir para a nossa intenção de melhor compreender as razões que influenciam ou não a participação dos pais na organização escolar.

Para isso, adoptámos o estudo de caso em duas escolas, uma EB do 2º Ciclo e uma EB do 1º Ciclo pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, situado na Beira Litoral.

Com o desenvolvimento das ciências sociais o método de estudo de caso ganhou importância devido ao facto de tentar obter respostas para a subjectividade que marca o mundo social servindo-se da interpretação dos significados e das vivências dos actores.

Este método permite utilizar técnicas de recolha de dados muito diversificadas, tanto qualitativas como quantitativas com prevalência neste caso do quantitativo, inserindo esta técnica numa perspectiva empírico-analítica.

A escola, sendo um local de muitas interacções é o somatório de um conjunto de vectores como são os institucionais, políticos, jurídicos, sociais e culturais, em que o local está acima do nacional. O carácter subjectivo que está inerente às inúmeras interacções de actores que são portadores de valores e ideais diferentes e que simultaneamente também desempenham diferentes papéis, constitui uma característica a ter em conta quando se tem que a opção metodológica.

Para Sampieri, (2006:274), “o estudo de caso não é uma escolha de método, mas do objecto ou da amostra que serão estudados”.

Para outro autor, José Diogo, (1998:96), o estudo de caso “visa uma análise sistemática, detalhada, intensiva, em profundidade e interactiva do caso, tendo em vista compreendê-lo” e “requer uma unidade de estudo individualizada, um sistema delimitado” e por fim, “reconhece o carácter vivo e dinâmico que caracteriza qualquer caso – acção”.

Também Bogdan & Biklen, (1994:89) referem-se ao estudo de caso como sendo um método em que o grau de dificuldade é variável mas tanto é utilizado por investigadores experientes como por principiantes. Contudo, dada a sua menor complexidade é mais indicado para os principiantes.

Na opinião destes autores, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” Bogdan & Biklen, (1994:89).

Na opinião de Sampieri, (2006:274), “o estudo de caso é tanto de corte quantitativo como de corte qualitativo ou inclusive misto (quantitativo - qualitativo) ”.

Neste estudo (em que se utilizou na obtenção de dados o questionário, a entrevista estruturada e a análise documental) entendeu-se que a combinação das duas metodologias era a que mais se adequava à sua natureza. Assim, foi usado o enfoque misto que é a existência no mesmo estudo de elementos de ambos os enfoques – qualitativo e quantitativo – ou seja, corresponde a uma complementaridade utilizando vários elementos



de ambas as metodologias. Para Sampieri, (2006:18), o modelo misto “constitui o maior nível de integração entre os enfoques qualitativo e quantitativo, no qual ambos se combinam durante todo o processo de pesquisa”.

Neste estudo, a recolha de dados tendente à utilização do enfoque qualitativo foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Esta parte do modelo misto permitiu-nos fazer a interpretação das opiniões dos entrevistados e o contexto delas. Em interligação, foi utilizado também o enfoque quantitativo em que os dados foram recolhidos recorrendo ao inquérito por questionário. Este permite uma medição rigorosa, controlada e é mais objectiva. Foi utilizada a análise estatística e foi feita uma análise interpretativa dos dados.

Ao recorrer-se à metodologia mista pretendeu-se simultaneamente realizar análises comparativas e desenvolver aspectos do estudo em termos compreensivos e em profundidade.

O recurso a este enfoque misto permitiu a complementaridade dos dados (triangulação) e obter informações não se obteria utilizando cada um dos enfoques isoladamente. Recorrendo a estes enfoques tentámos interpretar objectivamente o fenómeno social que é a participação dos pais na vida escolar.

Em qualquer método ou estratégia de investigação, incluindo o estudo de caso, podemos verificar aspectos positivos conferindo-lhe um estatuto privilegiado relativamente a outros métodos, mas também verificamos aspectos negativos ou limitações.

Algumas referências a limitações do estudo de caso:

- Requerem um tempo considerável destinado à pesquisa e por vezes custos elevados.
- Os resultados obtidos não são generalizáveis devido ao estudo de um sistema delimitado.
- Com a interferência da subjectividade do observador pode ser posta em causa a fidelidade dos dados.
- Exige formação teórica antecipada.

Apesar de algumas críticas e limitações este método também demonstra algumas potencialidades. Tendo por base o trabalho de Diogo, (1998:98), destacamos:

- O facto de o investigador se empenhar fortemente na dinâmica da unidade de análise observada, pode trazer ao conhecimento e à compreensão processos que, de outro modo, seriam provavelmente pouco analisados.

- o facto de processos de observação decorrer em espaços temporais consideráveis, faz com que haja uma recolha de informação suficiente para um entendimento mais forte da acção dos sujeitos.

- pode permitir uma metodologia apropriada para desenvolver nos professores atitudes e habilidades reflexivas devido ao facto de poder entendido como metodologia de autoformação dos intervenientes.

- dada a sua natureza pode permitir que à medida que a investigação avança possam surgir novas dimensões da problemática e do objecto de estudo.

### **3. Técnicas de recolha e tratamento de dados**

A recolha dos dados foi efectuada utilizando as seguintes técnicas: análise documental, realização de inquérito por questionários a Pais/EE (Anexo I) e Professores (Anexo II). Foram também realizadas entrevistas ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento (Anexo III) e ao Presidente da Associação de Pais (Anexo IV).

#### **3.1. Análise documental**

Na sede do Agrupamento foram consultados documentos diversos que contribuíram para um melhor conhecimento sobre a forma como se processa a relação escola-família. Neste sentido, consultámos o Projecto Educativo do Agrupamento e o Regulamento Interno. Nestes documentos, há várias referências à intervenção dos Pais/EE. O Regulamento Interno do Agrupamento é o documento que regula essa intervenção. Nele, existe um capítulo onde se fala das estruturas associativas com referência à AP, destacando o seu papel. Existe também um capítulo com dois artigos que abordam os direitos e deveres dos Pais/EE, contudo eles são basicamente de cariz informativo e em que a referência à participação é diminuta e vaga.

### 3.2. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui uma forma de obter dados sistematizados em categorias já pré-estabelecidas pelo investigador.

Para Quivy e Campenhoudt, (1992:190), “dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas”.

O questionário é uma técnica de recolha de informações que segundo De Ketele e Roegiers, (1993:36), será principalmente em função de:

- a) presença e a pertinência de objectivos;
- b) validade das perguntas feitas;
- c) fiabilidade dos resultados recolhidos”.

O recurso à utilização de dois questionários – aos Pais/EE e professores – teve a pretensão de obter a opinião de dois intervenientes no processo educativo sobre algumas dimensões da relação escola-família.

Os questionários foram concebidos de forma a permitir questões abertas e fechadas, tendo sido também criadas escalas para estabelecer uma relação de ordem entre as várias opções. Nos casos em que era possível obter respostas positivas e negativas optou-se por uma escala simétrica (sim /não e concordo/discordo). Os questionários aplicados quer aos Pais/EE quer aos professores, continham questões semelhantes, para que no momento da análise e interpretação dos dados, se pudessem cruzar as percepções de uns e outros, estabelecendo-se eventualmente correlações.

A estrutura dos questionários versou sobre os seguintes aspectos:

- a) Dados pessoais e profissionais;
- b) Conhecimento dos inquiridos sobre os elementos do poder e participação dos pais nos órgãos;
- c) Participação dos Pais/EE na vida escolar na componente lectiva e não lectiva;
- d) Motivos que promovem a relação entre professores e Pais/EE;

- e) Motivos que impedem os Pais/EE de participar mais nas actividades da escola;
- f) Importância da Associação de Pais e dos contactos estabelecidos;
- g) Conhecimentos adquiridos pelos Pais/EE;
- h) Atitudes dos Pais/EE face ao papel que devem desempenhar na vida escolar;

Esta técnica de recolha de informações, permitiu estar mais perto da abordagem quantitativa na investigação. Não se recorreu a instrumentos de tratamento e análise de elevada sofisticação calculando-se apenas percentagens e algumas correlações. Os dados foram apresentados tanto em gráficos como em tabelas.

### **3.3. Entrevistas**

Tendo necessidade de conhecer as percepções dos actores acerca da relação entre a escola-família e ter acesso a explicações mais informadas acerca da mesma relação, foi utilizado o recurso à entrevista dirigida à Presidente do Conselho Executivo e ao Presidente da AP. Os entrevistados foram informados sobre os objectivos da entrevista e foi criado um clima de confiança entre entrevistado e entrevistador de modo a que ressaltasse o ponto de vista único e profundo do entrevistado.

O recurso à entrevista justificou-se pela necessidade de perceber alguns aspectos relacionados com as interacções e que não tenham sido possíveis detectar e para aprofundar os dados obtidos por outras fontes.

As perguntas que foram formuladas aos entrevistados tiveram como matriz as questões presentes nos inquéritos por questionário.

## **4. Universo, amostra e informadores privilegiados**

### **4.1. Universo**

O universo do nosso estudo é composto pelos Pais/EE dos alunos de uma EB1, de uma EB2 e pelos docentes dessas escolas que leccionaram turmas. Foram distribuídos trezentos e trinta e cinco questionários aos Pais/EE dos alunos das duas escolas e trinta e nove aos professores.

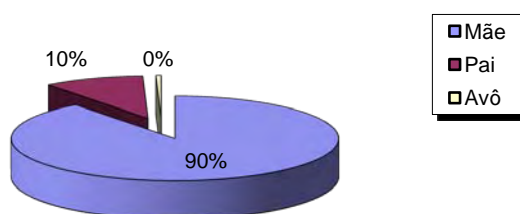
## 4.2.Amostra

A amostra constitui-se por todos os questionários devolvidos e validados.

### 4.2.1. Caracterização da amostra: Pais/EE

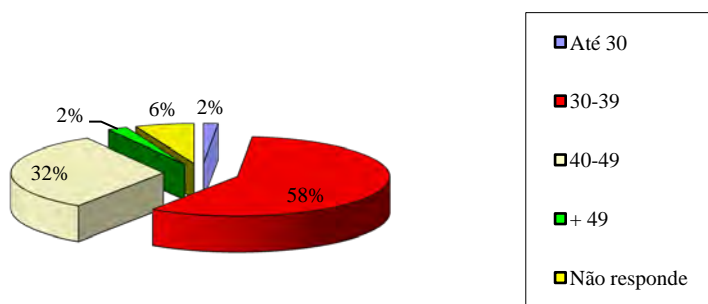
A amostra é constituída por 192 inquéritos validados. O preenchimento dos inquéritos tinha como objectivo fazer o levantamento das características que traçam o perfil dos Pais/EE no que concerne ao grau de parentesco relativamente aos alunos, constatámos que em 89 % se constitui pela mãe que assume o papel de relação com a escola, seguindo-se o pai com 10% e 1% ao avô. O gráfico I dá-nos conta dos resultados da variável estudada.

Gráfico I. Grau de parentesco do Encarregado de Educação em relação ao aluno



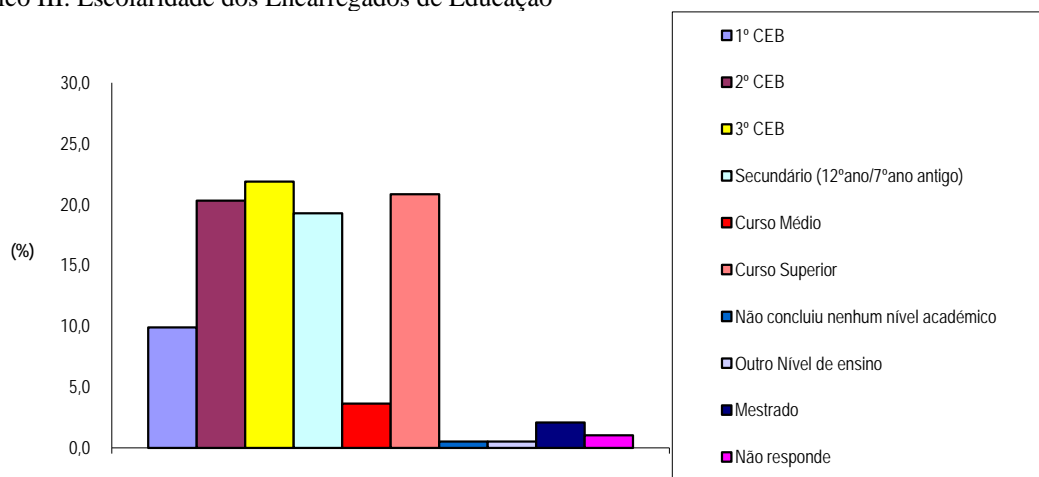
Relativamente à idade dos Pais/EE, verificámos no gráfico II, que a fatia mais elevada se situa entre os 30 e os 39 anos (58 %), seguindo-se a faixa entre os 40 e os 49 anos (32 %). A faixa etária até 30 anos e superior a 49 anos tem uma expressão residual de 2%.

Gráfico II. Idade dos Pais/Encarregados de Educação



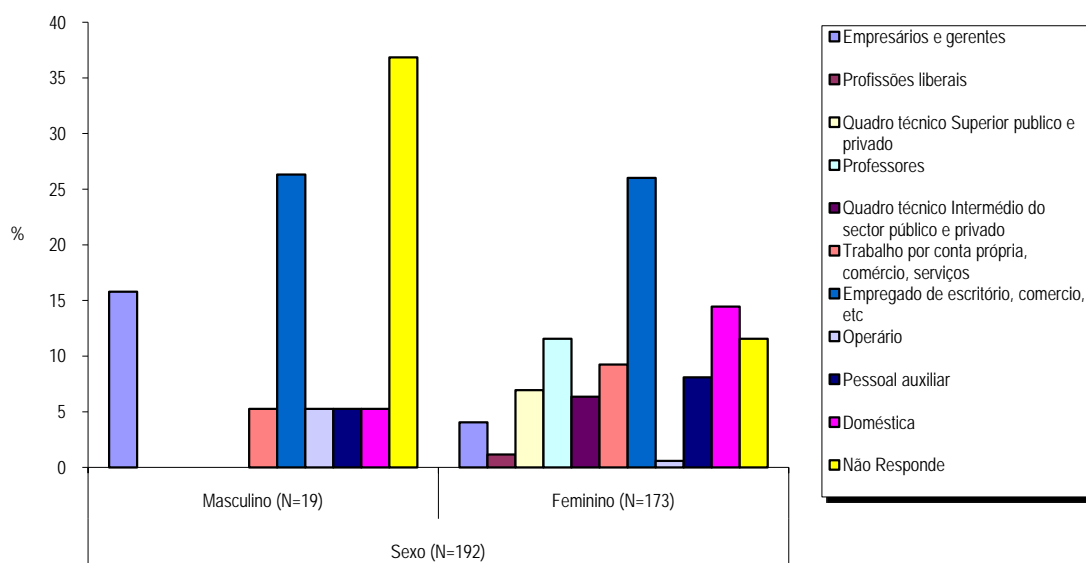
A variável escolaridade dos Pais/EE representada no gráfico III, mostra uma distribuição muito equilibrada entre o 3º CEB (21,9%), Ensino Secundário (19,3%) e Curso Superior (20,8%). O 2º CEB representa 20,3%, seguindo-se o 1º CEB com 9,9 %.

Gráfico III. Escolaridade dos Encarregados de Educação



O gráfico IV, mostra-nos a distribuição profissional dos Pais/EE segundo o género. Concluimos assim, que os Pais/EE em qualquer dos sexos são maioritariamente empregados de escritório e comércio, cerca de 26% isto é, são empregados por conta de outrem. De seguida, com cerca de 15% surge a classe de doméstica. Pode aqui haver uma maior possibilidade de gestão do tempo.

Gráfico IV. Distribuição profissional segundo o género

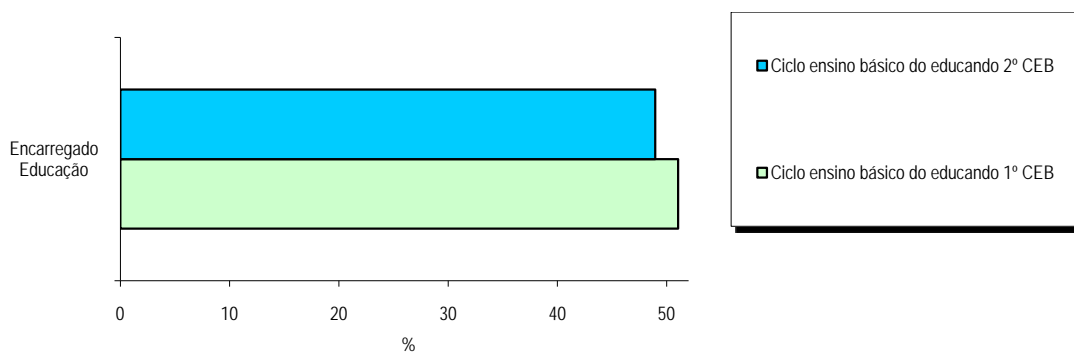


Procurámos também estudar a distribuição dos Pais/EE de acordo com o Ciclo frequentado pelo seu educando.

No gráfico V, analisamos a distribuição dos Pais/EE de acordo com CEB frequentado pelo aluno.

Verificámos que em relação aos que responderam existe um equilíbrio, dado que responderam 51,1% dos Pais/EE de alunos do 1º CEB e 48,9% dos Pais/EE dos alunos do 2º CEB.

Gráfico V – Distribuição dos Encarregados de Educação de acordo com o CEB frequentado pelo seu educando



Em síntese, os Pais/EE dos alunos desta amostra, têm maioritariamente as seguintes características:

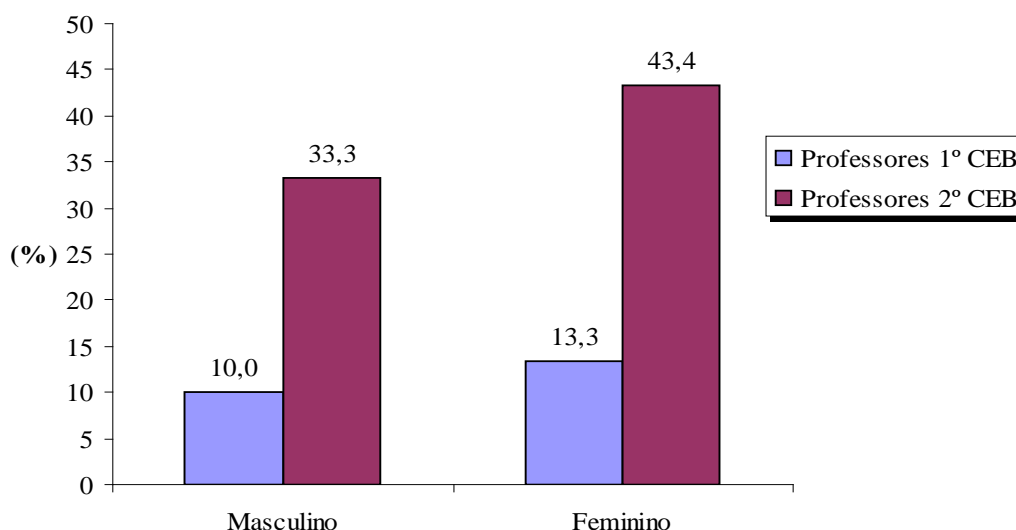
- São mães;
- Têm idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos;
- Têm formação ao nível do 2º CEB;
- Trabalhadoras por conta doutrem;
- Domésticas e Professoras;

#### 4.2.2. Caracterização da amostra: Professores

A amostra constitui-se por 30 Professores: 7 do 1º CEB e os restantes do 2º CEB. Eles são maioritariamente do género feminino 56,7 % (N=17) em contraste com 43,3% (N=13) que corresponde ao docente do género masculino como mostra o Gráfico VI.

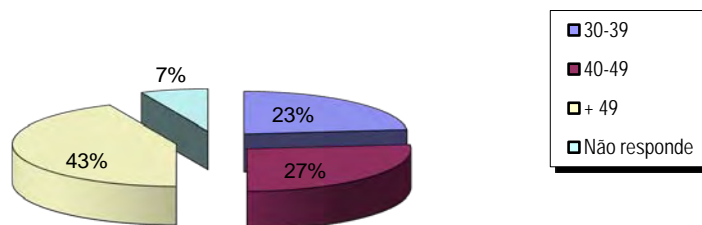
Com este resultado, confirma-se a tendência para a feminização da população docente que era uma situação já em crescendo nos últimos anos na carreira docente.

Gráfico VI. Composição da população docente inquirida segundo o CEB por género.



Em termos etários e de acordo com o gráfico VII, a amostra abrange docentes entre os 30 anos e o limite de idade para a docência. O limite de idade na amostra em causa diferente um pouco, pois aos docentes do 1º Ciclo era dada a possibilidade de se aposentarem mais cedo do que os do 2º Ciclo. Conforme dados inscritos no verifica-se que estamos em presença de uma população tendencialmente envelhecida dado que 70% tem idade igual ou superior a 40 anos, e apenas 23% dos inquiridos tem menos de 40 anos.

Gráfico VII. Composição da população docente inquirida em função da idade.

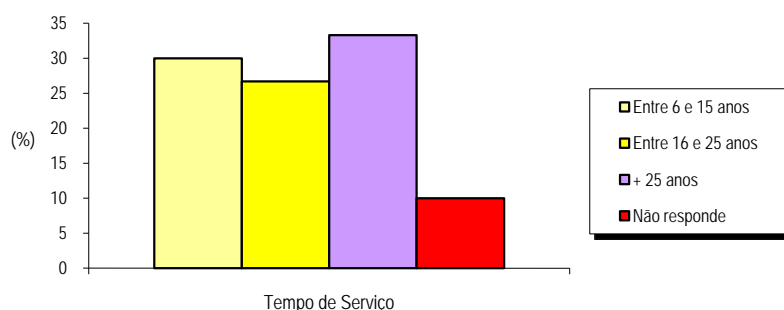


A caracterização dos docentes em função do tempo de serviço mostra-nos uma variação entre os 6 anos e mais de 25 anos.



De acordo com os dados do gráfico VIII, verifica-se que há uma distribuição bastante homogénea quanto ao tempo de serviço dos docentes. Concluímos que 60% da população docente tem mais de 16 anos de serviço, o que equivale a dizer que as experiências das relações entre a escola e os Pais/EE são bastante alargadas, e diversificadas se tivermos em conta as mudanças que foram acontecendo ao nível das estruturas da organização escolar. Apesar destas características dos docentes, a relação estabelecida entre a escola e a família também é condicionada pelas características dos EE.

Gráfico VIII. Caracterização da população docente inquirida em função do tempo de serviço



#### 4.2.3. Informadores privilegiados

Os informadores privilegiados a que recorremos e como atrás referimos, foram a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas e o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

### 5.Caracterização da unidade de análise

O nosso estudo como já atrás se disse, foi efectuado numa Escola do 1º Ciclo e noutra do 2º Ciclo do Ensino Básico.

A EB1 é confinante com a EB2 e com um Jardim de Infância.

É constituída por um edifício tipo Beira Litoral que foi beneficiado por obras recentes tendo ficado com quatro salas de aula, sendo uma para a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Possui

todas as condições necessárias para um bom funcionamento de uma escola, incluindo recursos informáticos.

Relativamente à EB2, ela tem como área de influência as quatro Freguesias que compõe o Concelho. Desta abrangência, decorre a necessidade de deslocação dos alunos. Esta é feita em transporte escolar, em automóvel ou a pé. A EB2 é composta por uma portaria e cinco blocos, sendo o primeiro datado de 1975 e o último construído em 1994 e de um modo geral o seu estado de conservação pode considerar-se bom.

Possui vinte e três salas de aula e demais recursos físicos necessários ao bom funcionamento. Existem também outras salas com boas condições para reuniões e trabalhos individuais de professores. Os pequenos gabinetes são ocupados pelos clubes existentes.

A escola possui um recreio descoberto de grandes dimensões e um campo desportivo onde foram feitas marcações para diversas modalidades desportivas. Não possui ginásio nem auditório.

O espaço circundante das escolas é bastante amplo o que permite aos alunos poderem divertirem-se.

### ***CAP III – Apresentação e discussão dos resultados***

## **1. Conhecimento das estruturas educativas e processos de decisão.**

Em conformidade com os dados do gráfico IX, verifica-se uma distribuição muito heterogénea nas respostas dadas quer por parte dos Pais/EE quer por parte dos docentes. Neste sentido, verifica-se que 63% dos Pais/EE referem saber quem é o coordenador da escola do seu educando, contudo relativamente aos docentes verifica-se que há uma diferença de 16%.

Apenas 47% dos docentes do 1º CEB, demonstraram saber que os Pais/EE dos seus alunos conhecem o coordenador de estabelecimento. (A esta questão só respondiam os docentes do 1º CEB).

Concluímos que a relação entre docentes e Pais/EE não é tão profunda.

Os valores são mais expressivos e bastante equilibrados, quanto ao conhecimento de quem é a presidente do Agrupamento. Verificamos que 83% dos Pais/EE e 80% dos docentes respectivamente, sabem quem é a pessoa que gere o Agrupamento.

Quanto ao conhecimento detido sobre os representantes dos Pais/EE no Conselho de Turma, vemos que 70% dos Pais/EE refere saber quem são os referidos representantes, no entanto, este número opõe-se aos 35% e os 28% que sabem quem os representa no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral Transitório respectivamente. Analisando as mesmas questões perante dados obtidos junto dos docentes, o seu conhecimento foi muito equiparado ao dos Pais/EE. A maioria (67%) conhecem os representantes dos Pais/EE no Conselho de Turma, mas quanto aos participantes no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral Transitório presenciamos um decréscimo acentuado dos elementos que conhecem os representantes dos Pais/EE. Apenas 24% dos inquiridos tem esse conhecimento quer num órgão, quer noutro.

Notamos que quando a participação se processa através dos elementos da AP, quer os docentes quer os Pais/EE têm pouco conhecimento sobre quem exerce essa representação.

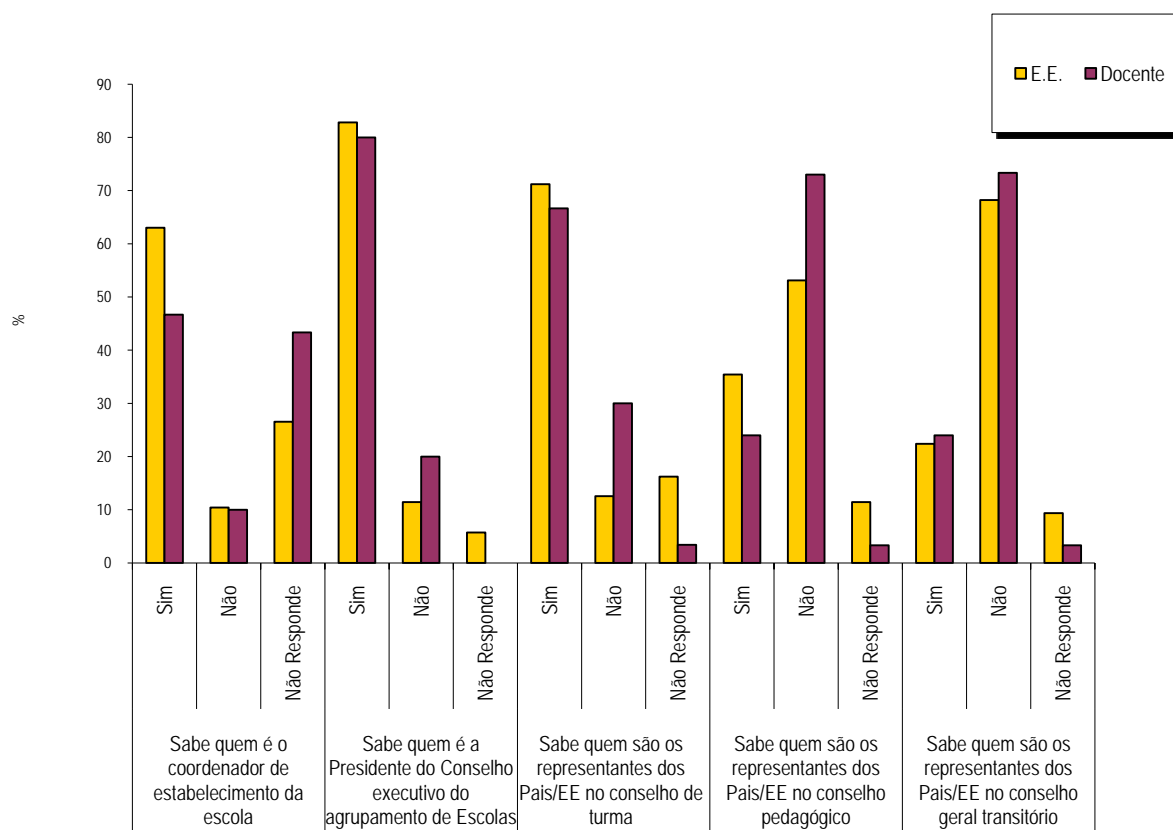
Com esta questão, tínhamos como objectivo saber se a participação da AP nos órgãos de decisão do Agrupamento é do conhecimento dos outros Pais/EE.

Para que houvesse esse conhecimento era necessário que eles fossem mais participativos e se envolvessem mais nessa organização. Como já atrás verificámos a realidade não é bem essa. Sabemos também da importância que as AP's têm na relação

escola-família pois elas são actores sociais que com a sua interacção desempenham um papel positivo.

Para Pedro Silva, (2003:283), “elas, por um lado, não constituem necessariamente um actor periférico daquela relação e, por outro, não representam necessariamente os pais (no seu todo ou uma parcela). São um actor social, distinto, autónomo”.

Gráfico IX. Conhecimento sobre as estruturas educativas



## 2. Conhecimento de informações formais

Ainda há divergência entre os conhecimentos obtidos para que suceda uma boa interacção entre a escola e a família. Com esta questão procurou-se saber, se há investimento quer dos Pais/EE, quer dos docentes, no acesso às deliberações dos órgãos de decisão.

Os dados apresentados no gráfico X são divergentes mediante a percepção do docente ou do encarregado de educação. Os dados revelam que quer por parte do EE, quer por parte do docente a principal preocupação centra-se na obtenção de informações mais

próximas aos seus interesses individuais. Assim, verificamos que um número muito expressivo (89%) dos Pais/EE tomaram conhecimento do conteúdo do regulamento interno da escola, o mesmo não se verifica junto dos docentes onde apenas 44% o conhecem.

No que concerne à tomada de conhecimento das decisões obtidas no Conselho Pedagógico, e de acordo com os dados do gráfico X, verificamos a manutenção da não existência de consonância entre os dois tipos de inquiridos dado que 90% dos professores não tem conhecimento das decisões tomadas, enquanto 61% dos encarregados de educação tem essa percepção.

Parece que há apesar de tudo, um maior investimento e aproximação à escola por parte dos Pais/EE na obtenção de informações complementares da vida escolar do que por parte dos docentes.

Tendo a AP, segundo a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento:

*“Um elevado estatuto que a coloca na posição de não só acompanhar de perto a situação dos seus educandos, bem como, de poder ser parte activa na avaliação dos docentes”.*

Tentou-se perceber junto do seu presidente se a campanha informativa sobre se a acção da AP tem sido eficaz e tem chegado a todos os Pais/EE.

Ele considera:

*“Ainda muito longe de eficaz a chegada a todos os pais da informação transmitida pela AP por várias razões”. Justifica com “as dificuldades de certas famílias a nível económico o que levam a não ter possibilidades de acompanhar as novas tecnologias”.*

No seu ponto de vista, o que dificulta a informação e comunicação com os associados e outros Pais/EE não é o desinteresse pelo seu conteúdo mas sim a forma de acesso à comunicação.

Ainda sobre este assunto, foi auscultada a presidente do órgão executivo cuja opinião:

*“Associação de Pais deste Agrupamento, está muito activa e há franca divulgação de todos os acontecimentos relevantes”.*

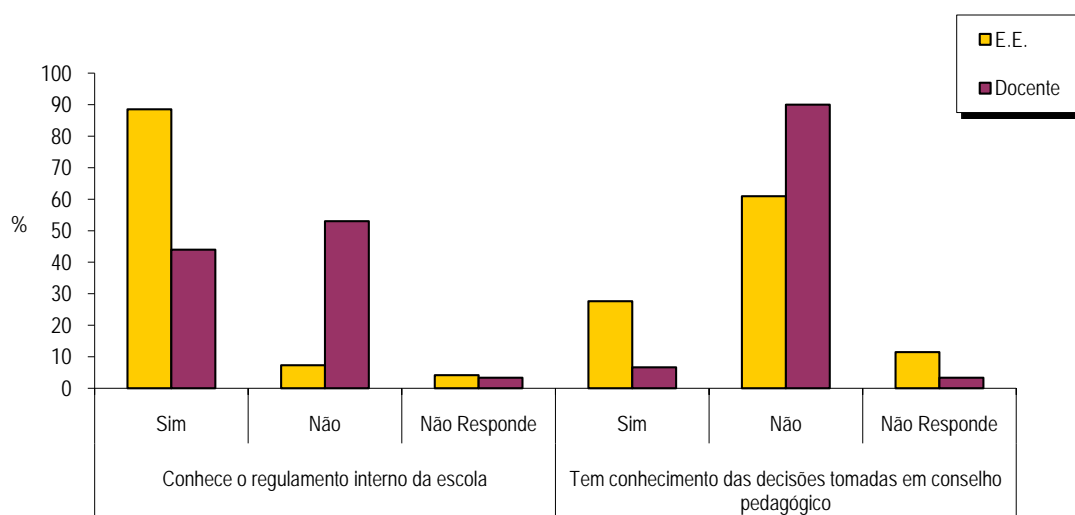
Esta aparente contradição deve-se ao facto de não se pronunciarem sobre a mesma questão.

Uma coisa é a informação que interessa aos Pais/EE sobre a atitude da AP nos órgãos de decisão do Agrupamento e outra coisa é a divulgação de eventos promovidos pela AP.

Quanto aos docentes, apenas sabem quem são os representantes dos Pais /EE nos órgãos de decisão, os que também fazem parte deles, e assim se compreende a pequena percentagem dos que responderam afirmativamente.

A escola não fornece o resumo das decisões destes órgãos aos outros Pais/EE e docentes, por sua vez, eles também não o solicitam. Do mesmo modo, a AP não se reúne com os pais para lhes dar conhecimento das decisões e os docentes que não são membros dos órgãos também se alheiam.

Gráfico X. Conhecimento de informações formais



### 3.Nível de participação solicitada aos Pais/EE na vida da escola

Esta questão foi equacionada em duas partes, a primeira tem a ver com a participação solicitada ao nível da construção de normas de funcionamento da escola e a segunda com a participação em actividades lectivas e não lectivas e através dela tentámos perceber de que modo é que os Pais/EE participam na vida escolar quando são solicitados.

No que concerne à participação solicitada dos Pais/EE na vida escolar, e de acordo com os dados do gráfico XI, verificamos a não existência de consonância entre os dois tipos de inquiridos, dado que 60 % dos professores referem ter solicitado a presença de Pais/EE na elaboração das regras de funcionamento da escola contrastando com 38% dos Pais/EE que dizem que foram solicitados. O mesmo se verifica ainda que com um hiato menor entre ambos os grupos, quanto ao pedido de colaboração na definição de normas disciplinares de comportamento dos alunos, existe quase uma divisão das opiniões, uma vez que 57% dos professores referem efectuar esse pedido sendo apoiados por 45% dos Pais/EE, no entanto 49 % dos Pais/EE referem nunca terem sido alvos de tal solicitação, apoiados por 43% dos professores. Metade dos professores (50%) expressam terem solicitado a participação na tomada de decisões que envolvem o Agrupamento de Escolas, no entanto os restantes referem que não o solicitaram.

Esta homogeneidade de respostas não se verifica junto dos Pais/EE, uma vez que 29% referem que foram alvo de tal pedido, divergindo com as respostas dadas pela maioria dos Pais/EE (60%), aos quais tal jamais pedido/solicitação lhes foi feito.

Perante os dados do questionário, somos levados a pensar que há uma grande maioria de Pais/EE que encontra um vazio nesta dimensão do processo educativo. A sua participação é reduzida. Eles, enquanto actores individuais, têm conhecimento das decisões como facto consumado.

Os contributos solicitados aos Pais/EE em reuniões convocadas e dirigidas por docentes ou pelo órgão executivo para Silva, (2003:67), “ contribuem para reforçar ou até aumentar distâncias sociais e culturais em vez de as encurtarem”.

O responsável pela AP quando confrontado com esta questão, entende:

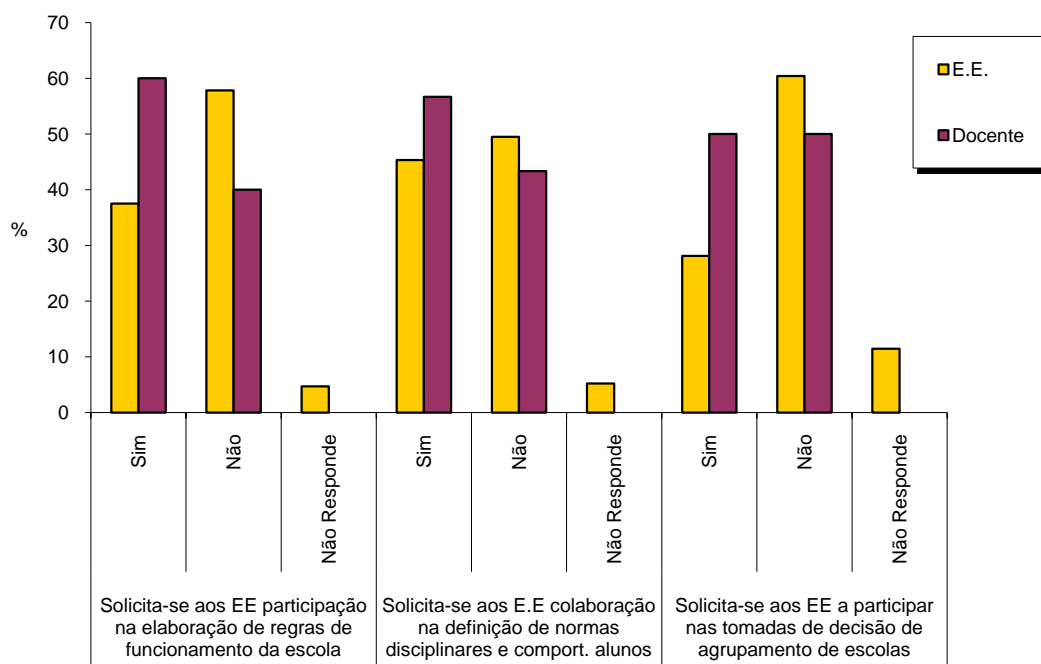
*“O mais correcto é existir um grupo de Pais em representação de todos os Pais/EE nomeados pelos mesmos ou representantes das AP por estarem mais próximos das entidades. No entanto em relação às questões mencionadas na pergunta devem ser da competência do Agrupamento e professores por motivo de proximidade do meio escolar. Os Pais/EE devem apenas acompanhar de perto a vida escolar e expor algumas dúvidas ou questões quando é necessário sem nunca interferir na vida do Agrupamento e professores”.*



Por seu lado, o órgão executivo:

*“Considera importantíssimo que os Pais/EE participem na resolução de problemas e não na criação de problemas” e eles “através das estruturas representativas têm assento nos diversos órgãos” tendo “uma participação activa em toda a vida da escola”.*

Gráfico XI. Participação dos Pais/EE na vida da escola

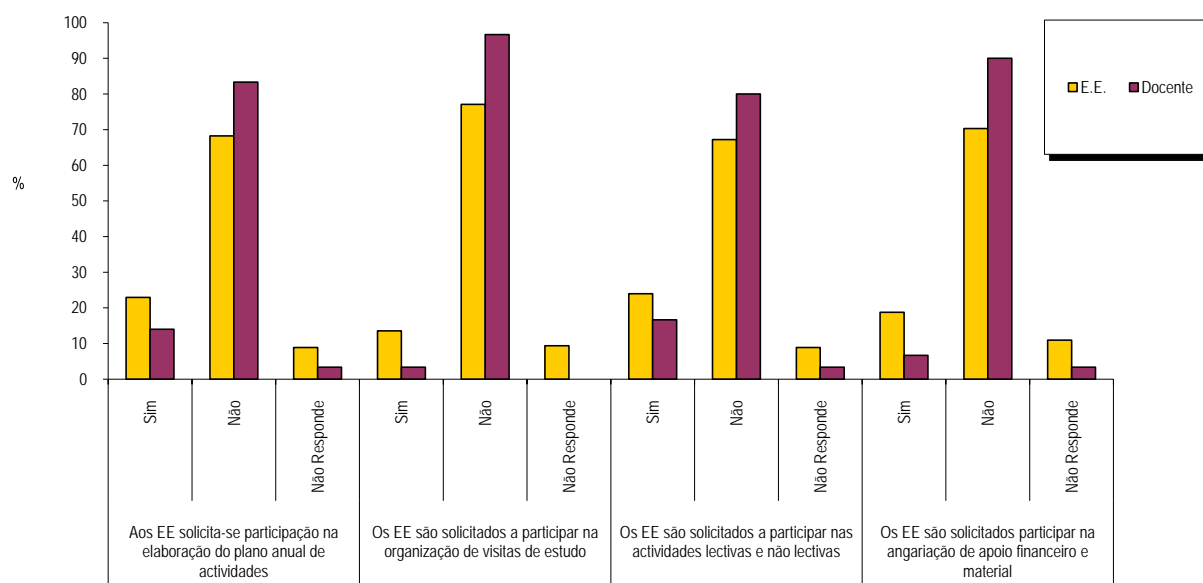


Quanto à participação solicitada aos Pais/EE em actividades lectivas e não lectivas eles consideram conforme gráfico XII que poucas são as solicitações feitas para colaborarem noutros meandros da vida académica, promovendo o seu papel activo na interacção escola-família. Como se pode verificar, parece não existir necessidade de integrar os Pais/EE nas decisões que envolvem a elaboração do plano anual de actividades (83%), na participação em actividades com componente lectiva ou não (80%). Os valores em ambas dimensões são muito próximos.

Mantêm-se a postura dos docentes no que diz respeito às organizações de visita de estudo, bem como a angariação de apoio financeiro e material. No primeiro caso, as respostas são muito expressivas uma vez que 97 % dos docentes considerou irrelevante a

inserção dos Pais/EE no planeamento ou colaboração nesta actividade, não menos expressivo temos que 90% também não considera importante alargar a participação dos Pais/EE a terem um papel activo na angariação de apoio financeiro e material.

Gráfico XII. Participação dos EE na vida escolar lectiva e não lectiva



#### 4.Impedimentos à maior participação/relação dos Pais/EE em actividades da escola.

Ao colocarmos estas questões, tivemos como objectivo perceber que impedimentos e dificuldades encontraram os Pais/EE na sua participação na escola. Da análise dos dados resultaram os gráficos XIII e XIV.

Encontram-se representados no gráfico XIII os motivos que impedem os Pais/EE de terem um papel activo junto dos professores e da escola. Na leitura dos dados do gráfico antes referido, podemos constatar que para um número significativo de professores (37%) e Pais/EE (26%), a razão mais importante que limita o contacto entre os Pais/EE e a escola é a falta de tempo. Outro factor impeditivo ou limitativo para ambos os inquiridos em

sintonia (17%) deve-se a falta de convite, o que nos leva a crer que os papéis representados pelos Pais/EE continuam a ser de certo modo passivos.

Ainda que haja uma aproximação da escola-família, verifica-se que a comunicação entre os subsistemas não é referenciada como um dos factores para uma aproximação, apenas 18% dos Pais/EE consideram-na a mais importante. Valor expressivo, se tiver em consideração os dados que representam os professores com esta opinião, 3 %.

Os motivos que impedem esses contactos, e cuja importância se encontra no 2º patamar, verifica-se que um número bastante expressivo dos professores (50%) considera que o desconhecimento da dinâmica da escola é sem dúvida um factor limitativo contrastando com a mesma percepção de 4 % dos Pais/EE. Para os últimos, os 2 factores mais relevantes são: sentirem empenho na resolução do assunto que os leva a ir à escola (30%), o nível de comunicação entre a escola-família (17%) seguindo-se pela ausência de necessidade ou motivos que justifiquem a sua presença na escola (14%) este último factor é corroborado pelos dados dos professores uma vez que cerca de 14% consideram a 2ª opção mais importante.

Parece-nos, que as representações dos professores acerca da participação dos Pais/EE traduzem um certo senso comum. Em geral, os professores parecem revelar que raramente associam a participação dos Pais/EE como uma mais-valia a nível de organização.

Relativamente a esta questão do impedimento, o responsável pela AP, pronunciou-se no sentido de:

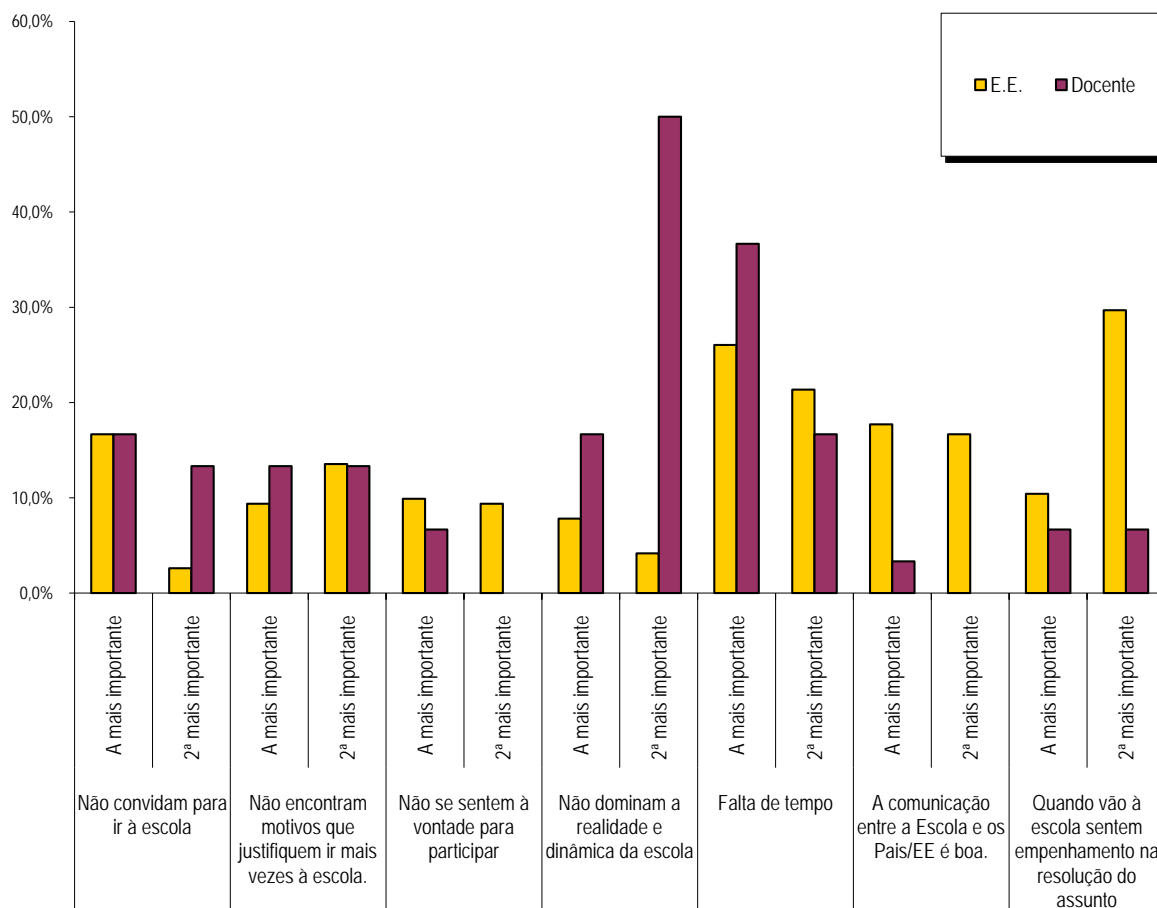
*“Um dos motivos principais na participação dos Pais/EE é sem dúvida a vida profissional de cada um”.*

Contudo a responsável pelo órgão executivo do Agrupamento:

*“Considera que entre estes dois elementos Pais/EE – Escola se estabeleceu desde sempre uma relação, por vezes complicada. Os Pais/EE vão à escola para estabelecer regras, criticar procedimentos e a escola por sua vez não aceita tal procedimento. Então cria-se a situação de querermos os Pais/EE na escola, mas para trabalhar em conjunto, não excedendo o possível, caso contrário a escola sente-se insegura”.*

Verificamos também duas visões diferentes, enquanto os Pais/EE acentuam a falta de tempo, o órgão executivo entende que é o comportamento deles ao arrepio das regras impostas pela escola, que faz com haja algumas dificuldades no seu envolvimento.

Gráfico XIII. Barreiras à maior participação dos Pais/EE nas actividades da escola



Contrastando com o que motiva os diferentes contactos entre os Pais/EE e a escola, em que eles se devem envolver e em que há um investimento de algumas pessoas, bem como os seus objectivos e resultados emergentes dos mesmos, há vários factores que podem ser percebidos como limitativos ou não para que os contactos sejam possíveis.

Um dos factores e de acordo com os dados do gráfico XIV prende-se com o denominado “horário de atendimento aos Pais/EE. Este horário é previamente estipulado pelo

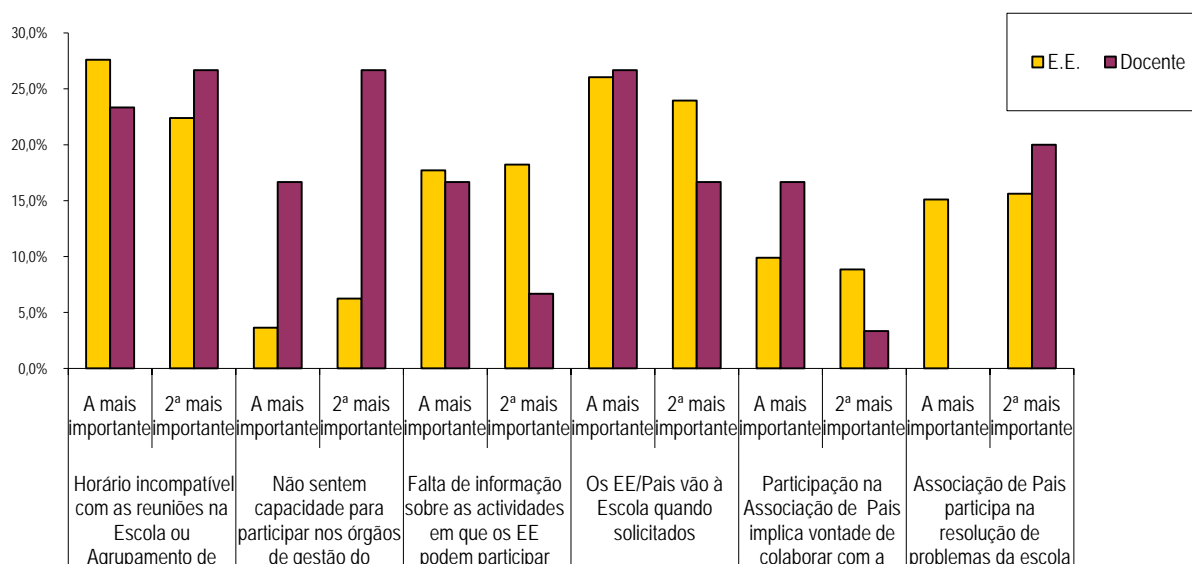
professor no seu horário laboral, mediante a sua disponibilidade ou conveniência, assim, o mesmo poderá ser um factor condicionante à ida ou não dos Pais/EE à escola.

Conforme se constata no gráfico referido, para cerca de 28 % dos Pais/EE e 23 % dos docentes, este é um dos motivos que limita o contacto entre os dois intervenientes.

A maior consonância de resultados mostra, que cerca de 26% dos dois tipos de intervenientes, revelam que é importante os Pais/EE serem convocados para irem à escola.

Por outro lado, 17 % dos docentes consideram que os Pais/EE têm a sensação de falta de capacidade para participarem nos órgãos de gestão do agrupamento.

Gráfico XIV. Motivos que dificultam a relação entre os Pais/EE e a escola



## 5.Importância da Associação de Pais e dos contactos estabelecidos

Os conhecimentos sobre o funcionamento orgânico e o papel desempenhado e quais as áreas de intervenção dos Pais/EE na vida escolar do seu educando, continuam disponíveis a um grupo muito restrito de Pais/EE, por isso, quisemos saber que importância tem a AP e os contactos estabelecidos para a relação escola-família.

Os dados apresentados no gráfico XV reflectem esta realidade, pois um número bastante elevado de Pais/EE apesar de considerarem importante pertencerem à AP (56%) mais de 85 % não são sócios da mesma. Sendo igualmente um número bastante expressivo

dos sujeitos (cerca de 65% dos Pais/EE) desconhecem as funções/regulamentos da Associação de Pais (AP) bem como dos órgãos do agrupamento nos quais a AP participa. Apesar de terem conhecimento da existência da AP, parece-nos claro da leitura dos dados que os Pais/EE consideram o professor como o principal elemento, directo/mais acessível e o mais apto a coadjuvá-los no processo educacional e na resolução dos problemas do seu educando, quer ao fornecer-lhe informações sobre ele, quer mesmo intervindo directamente nessa resolução.

Com estes dados, verifica-se que os Pais/EE ainda não valorizam a acção da AP. No entanto para Silva, (2003:273), as AP's “ representam um dos actores sociais que podem assumir um papel central na relação escola-família. Todavia, mesmo quando tal é o caso, raramente recebem o devido crédito”.

O responsável pela AP quando confrontado com avaliação da acção da sua instituição no funcionamento da escola afirmou:

*“ A AP é apenas uma ponte de ligação a todas as entidades. Passa pelo diálogo e o bom funcionamento da mesma, o resultado final. Penso que uma AP a funcionar bem é uma mais-valia para uma escola, por motivo de poder criar e promover diversas actividades paralelas sem prejudicar e interferir no dia-a-dia escola”.*

A opinião do responsável pelo órgão executivo é:

*“É uma AP presente, muito sensível a todas as actividades da escola, interessada em resolver problemas e não em criá-los”.*

Parece confirmar-se a opinião de Pedro Silva relativamente ao pouco crédito da AP. Assim, parece-nos que as AP são entidades que comunicam pouco com aqueles que representam e igualmente divulgam pouco as suas actividades junto dos verdadeiros interessados, os Pais/EE.

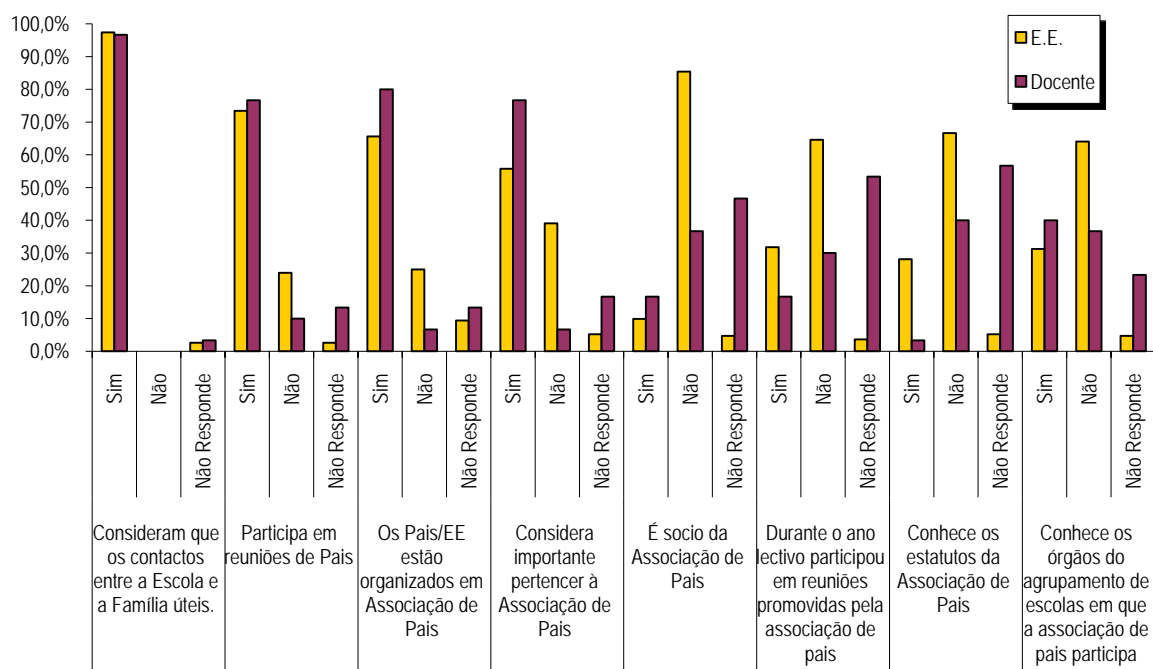
Verifica-se ainda da leitura do gráfico que existe consonância nas respostas dadas pelos dois tipos de inquiridos quanto à comunicação existente entre a escola e a família.

Considerando que estamos perante um modelo comunicacional útil, esta situação é quase unânime entre os Pais/EE (97%) e os professores (96%).

Uma das finalidades da comunicação escola-família é a possibilidade do Pais/EE ajudarem os seus filhos a adquirir um conjunto de capacidades e comportamentos que

facilitem o seu sucesso escolar. Esta situação contrasta com outras respostas dadas anteriormente.

Gráfico XV. Importância da Associação de Pais e dos contactos estabelecidos



## 6. Consequências da participação dos Pais/EE nos órgãos de decisão

A colocação desta questão no questionário teve como objectivo saber se da participação dos Pais/EE nos órgãos de decisão, haveria consequências para a sua relação com a escola.

Verificamos anteriormente que um número significativo de Pais/EE e professores desconhecem os estatutos da AP e os órgãos em que ela intervém, e também a pouca participação dos Pais/EE em reuniões realizadas pela AP.

Nos dados do gráfico XVI verificamos que os mesmos consideram-se relativamente informados sobre as decisões tomadas pela AP nos diferentes órgãos em que a mesma participa. Assim, a maior discrepância ocorre entre os professores, ainda que 63% não emitem opinião, 37% consideram-se informados das decisões tomadas. No entanto, apenas

39 % dos Pais/EE tem a mesma opinião. Nestes últimos aparecem um número algo significativo de elementos que não se consideram de todo informados (27%), sendo que 34% dos Pais/EE inquiridos não omitem qualquer tipo de opinião.

Sobre a opinião que ambos os intervenientes presentes neste estudo, e de acordo com os dados do gráfico antes referido, importa dizer que um número representativo dos docentes (60%) referem que a abertura e permeabilidade à participação dos Pais/EE nos órgãos de gestão do Agrupamento melhorou a relação entre a escola e a família. A mesma opinião é apoiada por 40% dos Pais/EE, sendo mais expressivo o valor dos Pais/EE que optam por não emitir qualquer tipo de opinião (54%). Outro factor que parece solidificar a relação entre ambos os subsistemas envolvidos é a existência de uma maior participação dos Pais/EE nos órgãos de gestão dado que é considerada importante. Esta questão reflecte-se nos resultados apresentados no gráfico, onde constatamos que 69% dos Pais/EE e 80% dos professores tem essa percepção.

Podemos considerar que a relação entre a escola e a família tem vindo lentamente a sofrer alterações positivas, uma vez que mais de 50% dos dois tipos de agentes inquiridos consideram que os Pais/EE tem assumido um maior papel interventivo na defesa dos interesses do educando, assim como 52% e 43%, dos Pais/EE e dos professores respectivamente, consideram que há uma maior articulação entre as praticas educativas e as praticas escolares, no entanto em ambas as situações, um número significativo de inquiridos optam por não emitir opinião, e um número pouco significativo consideram que não houve uma evolução nestes pontos.

O balanço da integração dos Pais/EE na comunidade educativa, segundo os dados do gráfico, após a entrada dos Pais/EE nos órgãos de gestão, ainda não assume um carácter positivo. Verificamos que as opiniões deles encontram-se dividida entre os que consideram ter sido um processo com uma evolução positiva (44%) e os que não emitem a sua opinião (42%), no entanto um número pouco expressivo (14%) referem que a mesma não apresenta um carácter evolutivo.

O mesmo se verifica, quando o agente educativo inquirido é o professor, 40% consideram que o resultado da integração dos Pais/EE é positivo, 54% não omitem a sua opinião, e um número ínfimo de professores considera que não constatarem uma melhoria nesta integração na comunidade educativa.



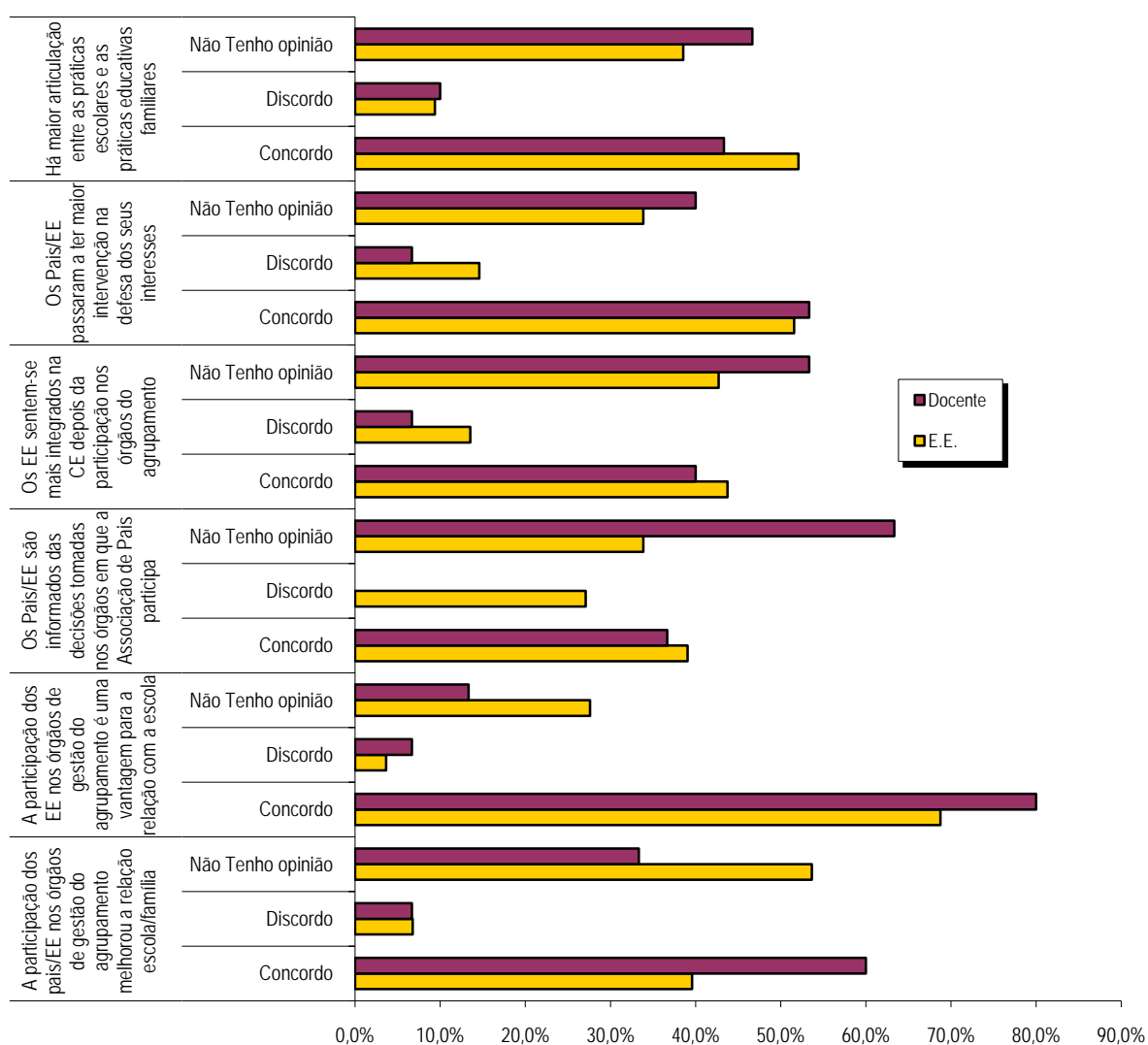
A participação da AP nas estruturas organizativas do Agrupamento segundo a opinião do seu responsável:

*“Começa a ter algumas consequências na relação escola/família. Esta relação parte em muito, do bom relacionamento do Agrupamento de Escolas a AP”.*

Para o órgão executivo:

*“Uma AP eficaz e colaboradora é indispensável para o bom funcionamento da Escola. Esclarece e serena a Família tornando-a mais confiante em tudo o que se realiza dentro da Escola”.*

Gráfico XVI – Consequências da participação dos Pais/EE nos órgãos de decisão.



## **7. Atitudes dos Pais/EE na vida escolar**

A relação entre os Pais/EE e a escola, depende muito de como cada agente desempenha o seu papel e as áreas nas quais deve ou não assumir uma postura participativa. No gráfico XVII, podemos verificar que do leque proposto para estudo, que um número limitado de Pais/EE (26%) e professores (3 %) consideram que por parte do responsável familiar no processo educativo deverá existir uma postura de “controlo” das actividades desenvolvidas pelo docente no âmbito académico/escolar. No entanto, o valor mais significativo (90%) por parte do professor, considera que tal não deverá acontecer. Esta opinião é corroborada por 32 % dos Pais/EE, os restantes elementos de ambos os grupos inquiridos não emitiram a sua percepção/opinião. A postura maioritária dos professores pode levar a duas possíveis explicações, por um lado, não consideram os Pais/EE pedagógica e tecnicamente preparados para controlarem ou opinarem sobre as suas opções metodológicas de ensino, e por outro lado, não se sentem intimidados, limitados ou mesmo constrangidos, na aplicação da sua prática pedagógica.

Um outro factor presente no gráfico anteriormente referido, aborda o papel activo e positivo que o Pai/EE deverá ou não ter na vida escolar. Verificamos que há uma harmonia quase perfeita e positiva nas respostas. Assim, quer para os professores (97%) bem como para os Pais/EE (90%), o empenho e desempenho da família é importante, devendo existir atitudes de concordância e de reforço positivo por parte destes. Esta postura e opinião reforça o trabalho que ambos devem realizar na procura constante e recíproca visando a melhoria da qualidade do ensino praticado, como podemos ver na leitura dos dados, 88 % dos Pais/EE e 87 % dos professores tem essa percepção.

A forma como a relação aluno-professor se processa, pode influenciar a relação entre a família e a escola, tendo provavelmente consequências benéficas ou não na mesma. Esta percepção é corroborada pelos dados obtidos juntos dos inquiridos, assim sendo 83% dos Pais/EE e 87% dos professores consideram que os Pais/EE devem apoiar a escola visando a obtenção de uma relação de qualidade entre o professor e o(s) seu(s) aluno(s), no entanto um número reduzido de encarregados de educação, 9%, manifestam a sua discórdia face a maioria, e 13% dos professores não manifestam a sua opinião. Quanto à postura dos primeiros, este facto poderá significar a ocorrência de algum episódio menos grato já vivenciado ou considerarem que a qualidade da relação deverá ser fomentada entre os

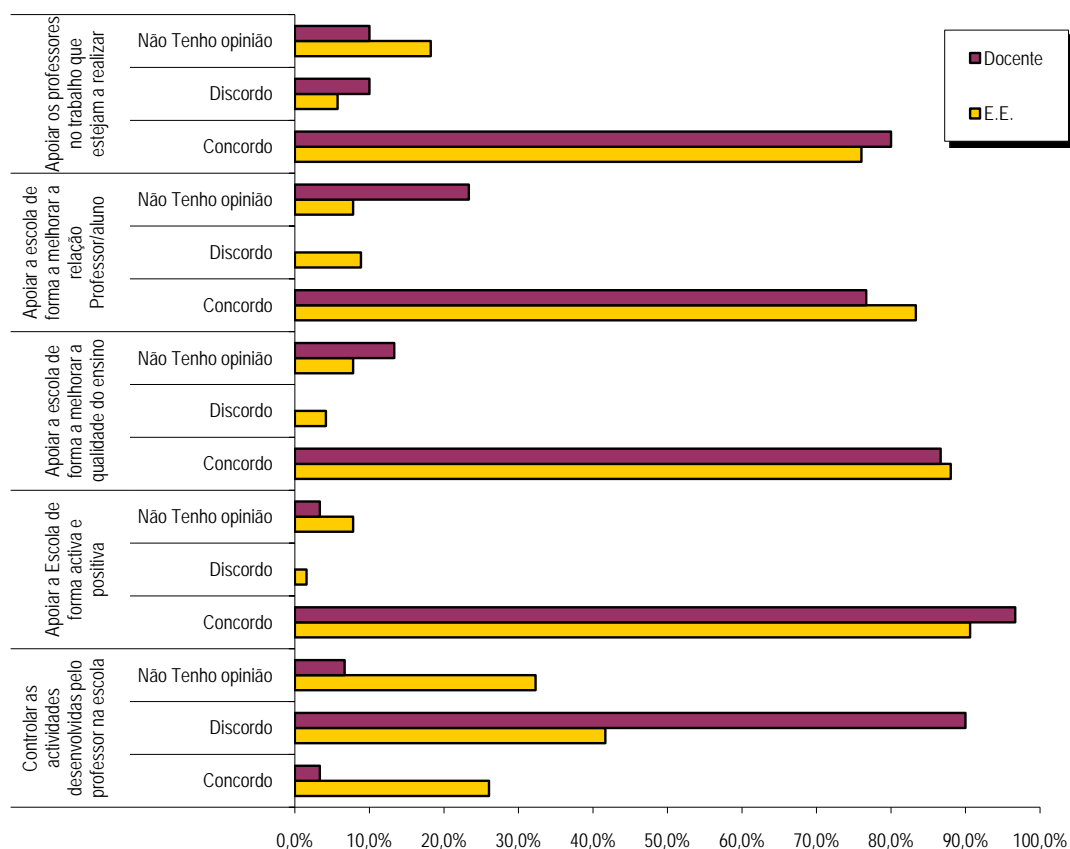
grupos em questão, não passando por eles (Pais/EE) a intervenção na busca da qualidade relacional em causa.

Verificamos que os Pais/EE (76%) assim como os professores (77%) concordam com a necessidade de apoiarem ou sentirem-se apoiados no trabalho efectuado na escola. Relativamente ao papel que os Pais/EE tem na relação com a escola, o órgão executivo, entende que deve ser:

*“A demonstração da sua presença perante o professor; a participação na vida da escola de modo a aumentar a sua confiança em relação à instituição e ajudar a melhorar o seu desempenho nas várias vertentes que são a sua missão”.*

Por seu lado, a AP, entende como já atrás foi dito, que os Pais/EE devem ocupar o seu lugar nunca interferindo no trabalho dos professores.

Gráfico XVII – Atitudes dos Pais/EE face ao papel que devem desempenhar na vida escolar



Relativamente às (co) relações entre os factores apresentados anteriormente, como podemos ver na tabela I, elas são significativas entre os diversos factores, com excepção da necessidade ou não do controlo escolar.

**Tabela I - Correlações**

		Correlations				
		Controlar as actividades desenvolvidas pelo professor na escola	Apoiar a Escola de forma activa e positiva	Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino	Apoiar a escola de forma a melhorar a relação Professor/aluno	Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar
Controlar as actividades desenvolvidas pelo professor na escola	Pearson Correlation	1	,187**	,178**	,059	,219**
	Sig. (1-tailed)		,005	,007	,207	,001
	Sum of Squares and Cross-products	111,250	14,938	14,625	5,063	24,938
	Covariance	,582	,078	,077	,027	,131
	N	192	192	192	192	192
Apoiar a Escola de forma activa e positiva	Pearson Correlation	,187**	1	,297**	,260**	,270**
	Sig. (1-tailed)	,005		,000	,000	,000
	Sum of Squares and Cross-products	14,938	57,328	17,469	15,922	22,078
	Covariance	,078	,300	,091	,083	,116
	N	192	192	192	192	192
Apoiar a escola de forma a melhorar a qualidade do ensino	Pearson Correlation	,178**	,297**	1	,170**	,202**
	Sig. (1-tailed)	,007	,000		,009	,002
	Sum of Squares and Cross-products	14,625	17,469	60,479	10,698	16,969
	Covariance	,077	,091	,317	,056	,089
	N	192	192	192	192	192
Apoiar a escola de forma a melhorar a relação Professor/aluno	Pearson Correlation	,059	,260**	,170**	1	,436**
	Sig. (1-tailed)	,207	,000	,009		,000
	Sum of Squares and Cross-products	5,063	15,922	10,698	65,495	38,172
	Covariance	,027	,083	,056	,343	,200
	N	192	192	192	192	192
Apoiar os professores no trabalho que estejam a realizar	Pearson Correlation	,219**	,270**	,202**	,436**	1
	Sig. (1-tailed)	,001	,000	,002	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	24,938	22,078	16,969	38,172	116,828
	Covariance	,131	,116	,089	,200	,612
	N	192	192	192	192	192

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

## **Conclusão**

Analisando os dados podemos tirar algumas conclusões, umas surpreendem, outras confirmam ideias já existentes sobre a matéria.

Alguns aspectos em que demos ênfase foram o facto dos agentes educativos Pais/EE e docentes terem conhecimento de quem exerce o poder no Agrupamento e a participação dos Pais/EE nos órgãos de decisão.

Relativamente a este ponto, verificamos que os Pais/EE dos alunos do 1º CEB maioritariamente sabem quem é o Coordenador de Estabelecimento e um pouco surpreendentemente quase metade dos professores do 1º CEB afirma não saber se os Pais/EE sabem quem é o responsável pelo estabelecimento. Isto mostra que a relação entre Pais/EE e professor não está suficientemente desenvolvida. Curiosamente, uma larga maioria dos Pais/EE e professores conhece o Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento.

Sobre o conhecimento dos representantes dos Pais/EE no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e Conselho Geral Transitório verifica-se que uma grande quantidade refere conhecer os representantes no Conselho de Turma mas em contrapartida apenas uma minoria conhece os representantes nos outros órgãos. É sintomático que o conhecimento da participação em órgãos da administração e gestão diminui drasticamente. Os Pais/EE parecem valorizar mais a participação num órgão que trata de questões disciplinares do que nos outros. Esta valorização pode advir do facto de em questão poderem estar assuntos em que os seus educandos estejam envolvidos.

Relativamente aos docentes os dados obtidos confirmam também que o conhecimento da participação parental é maior no Conselho de Turma. Aqui, parece haver uma nuance susceptível de influenciar os resultados, que é o facto deste Conselho de Turma funcionar apenas ao nível do 2º CEB e tratar maioritariamente de questões do foro disciplinar. Sabe-se do grau de importância que a disciplina tem para a maioria dos Pais/EE.

No que diz respeito ao conhecimento de situações informais, verificamos que há alguma divergência entre os conhecimentos obtidos que podem promover uma boa interacção entre a família e a escola.

Os dados indicam que os Pais/EE e os professores centram a sua atenção na obtenção de informações mais próximas dos seus interesses. Há uma quantidade muito significativa de Pais/EE que conhece o Regulamento Interno do Agrupamento em contrapartida o número de professores que o conhece é muito menor. No que diz respeito ao conhecimento das decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico, também não há consonância visto que o número de professores que não as conhece é muito maior do que o número de Pais/EE que também não as conhece. Porque será que isto acontece? Parece que talvez a razão seja o investimento mais forte por parte dos Pais/EE na obtenção das informações do que por parte dos professores.

Outra área onde também se verificou uma forte divergência entre a posição dos Pais/EE e as dos professores foi na participação dos primeiros na vida escolar. Mais de metade dos professores inquiridos considera que os Pais/EE foram chamados a participar na elaboração das regras de funcionamento da escola mas o número de pais que considera essa posição, é bem mais baixo. Quanto à colaboração na definição de normas disciplinares que é um assunto sempre importante no funcionamento da escola verificou-se a mesma situação embora a diferença de opiniões seja menor.

Os Pais/EE referem sempre uma solicitação menor para participar do que aquela que é referida pelos professores. Como compreender esta questão?

Na participação na vida escolar não lectiva na opinião dos Pais/EE, a escola não aprecia sentir necessidade de os responsabilizar nas decisões que envolvem a elaboração do plano anual de actividades, na organização de visitas de estudo, nas actividades lectivas e não lectivas e na angariação de apoio financeiro e material. A opinião dos professores relativamente à inserção dos pais nestas áreas é a de que não se torna relevante e por isso serão porventura colaborações desnecessárias.

Dos dados recepcionados relativamente aos motivos que promovem a relação entre professores e os Pais/EE nota-se que o principal factor limitativo dos contactos é a incompatibilidade de horário para reuniões e atendimento. Da análise do Regulamento Interno verificamos que o horário de atendimento aos Pais/EE é em horário laboral do professor mediante a sua conveniência. Este factor limitativo é apontado quer pelos Pais/EE quer pelos professores.

Outra postura no relacionamento dos Pais/EE com a escola é aquela em eles consideram que só devem ir à escola quando convocados. Neste ponto de vista, há uma

consonância de opiniões entre Pais/EE e professores. Há ainda um factor que pode ser condicionador desta relação que é capacidade para participar nos órgãos de gestão. Os professores consideram embora num número não muito significativo que os pais não sentem essa capacidade.

Ao nível das actividades, os principais motivos que impedem os Pais/EE de participar mais, são a falta de tempo e a falta de convite. Se relativamente à falta de tempo não é grande novidade, a falta de convite revela o sentimento de baixa relevância considerada pela escola. Uma área importante para a relação é a comunicação e que não foi assim considerada pelos Pais/EE. Como factores impeditivos secundários considerados pelos professores são o desconhecimento da dinâmica da escola. Para os Pais/EE, os factores impeditivos secundários por esta ordem são: o sentimento de empenho na resolução dos assuntos, o nível de comunicação e a ausência de necessidade ou motivos que justifiquem a presença. Parece poder concluir-se que os professores não consideram a participação como uma mais-valia ao nível organizativo.

Embora possam os professores desvalorizar a participação dos Pais/EE, ela também continua a ser do conhecimento de poucos. Os dados permitem verificar que eles consideram importante pertencer à AP mas a grande maioria não são sócios da mesma. Também não conhecem as funções e os regulamentos dela nem sabem em que órgãos se faz representar. Considerando que são muito importantes os contactos entre a escola e a família, os Pais/EE preferem ter esses contactos com o professor. O contacto é mais directo, mais acessível e consideram que o professor pode ajudar no processo educativo e na resolução de problemas.

Com esta postura os Pais/EE segundo Silva, (2003:52), “podem ser encarados como consumidores, sendo aqui a ênfase posta numa actividade atomizada e despolitizada, na medida em que predomina a defesa exclusiva e imediata de cada educando e a desmotivação para um envolvimento em actividades colectivas visando uma melhoria do sistema”.

Para Diogo, (1998:148), a concepção de participação destes Pais/EE é considerada uma presença cujo tipo de participação é uma pseudo-participação, sendo os Pais/EE encarados como clientes.

Devido a esta posição dos Pais/EE parece haver aqui uma clara dificuldade da AP em sensibilizar e comunicar com quem representa e em consequência também não divulga

muito ou da melhor forma as suas actividades junto dos Pais/EE. Apesar de tudo, quer Pais/EE quer professores consideram muito úteis os contactos entre escola e família.

Como já atrás foi dito um número considerável de Pais/EE não conhecem os regulamentos da AP, participam pouco nas reuniões e não conhecem bem os órgãos em que ela participa, mas consideram-se informados sobre as decisões tomadas nesses órgãos. Podemos concluir que falta uma cultura de participação colectiva.

Apesar desta situação, um número significativo de professores considera que a abertura e a possibilidade de participação dada aos Pais/EE nos órgãos de gestão do Agrupamento melhoraram e solidificaram a relação escola/família. Os Pais/EE também têm essa opinião embora haja um número significativo deles que não se pronunciou.

Ainda que lentamente parece que a relação escola/família tem vindo a melhorar dado que quer professores quer Pais/EE consideram que estes assumiram um papel mais interventivo na defesa dos interesses dos seus educandos e também porque há uma maior articulação entre as práticas educativas e as práticas escolares.

A integração dos Pais/EE nos órgãos de gestão ainda não produziu efeitos positivos dado que embora através da leitura das actas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral Transitório se note a sua comparência, é de salientar que o seu grau de participação e envolvimento não é muito significativo. Apesar de não serem conhecidas as razões da baixa participação, parece que isso poderá resultar da falta de hábitos em participar na vida colectiva e à forma como se processam as relações entre a escola e a família. A escola definindo as regras e sendo possuidora do conhecimento mais valorizado socialmente e responsável pela sua transmissão, não proporciona condições agradáveis para que os Pais/EE se sintam à vontade. A consequência desta posição é a baixa participação nos eventos, sobretudo nos mais formais e onde são discutidas as questões estratégicas da escola.

Outra área onde a relação pode variar é na atitude dos Pais/EE face ao papel que devem desempenhar na vida escolar. Colocados sobre a possibilidade de exercerem uma acção de controlo sobre as actividades desenvolvidas pelo professor verificou-se que os Pais/EE maioritariamente não a consideraram positiva. Quantos aos professores, uma maioria muito considerável não aceitam esta hipótese. Esta posição dos professores pode ser interpretada como entendendo que os Pais/EE não têm capacidade pedagógica e técnica



para fazer esse controlo ou por se sentirem limitados, intimidados ou constrangidos na aplicação da prática pedagógica.

Para que não haja constrangimentos, limitações ou outro tipo de dificuldades na prática pedagógica é importante na opinião deste leque proposto para estudo, a atitude positiva e de apoio dos Pais/EE. Esta posição dá um forte contributo para o trabalho que ambos devem prosseguir na busca da melhoria da qualidade de ensino. Sabe-se que a forma como a relação professor/aluno se processa pode influenciar a relação entre a família e a escola, podendo trazer benefícios ou não. Uma mancha significativa de Pais/EE e professores considera que os primeiros devem apoiar a escola com o intuito de promover o melhor relacionamento entre o professor e os alunos. Há uma minoria de Pais/EE que discorda, podendo esta opinião estar relacionada com qualquer episódio.

Parece que podemos afirmar que há situações diferentes a julgar pelo discurso dos protagonistas no estudo. Por um lado as suas ideias parecem tender para uma escola como comunidade educativa onde Pais/EE, professores se consideram responsáveis pela educação na escola, reconhecem que a escola solicita a participação dos Pais/EE na elaboração dos documentos orientadores do Agrupamento e na resolução dos problemas dos seus educandos. Por outro lado, isto parece não passar do plano das intenções. Era desejável que assim fosse, mas o discurso ainda não se alia completamente à prática. Em alguns discursos e práticas há ainda algumas características que se identificam com a escola tradicional.

Parece que este Agrupamento tem ainda um grande e longo processo de aprendizagem para fazer no sentido de promover um diálogo aberto, construtivo, na promoção de uma organização que acabe com os constrangimentos e dificuldades à prática da dinâmica da participação dos Pais/EE. Pretende-se que se estabeleçam relações profundas, sérias e de carácter permanente que possam permitir a construção do sistema educativo nos domínios estratégicos, organizacionais e pedagógicos.

Não obstante todos os condicionalismos, é importante ter a noção que a temática da participação é um assunto central na actualidade, pois é entendida como um acto de cidadania e que possibilitará alcançar determinados objectivos e a resolução de situações problemáticas.

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa. Editorial Presença
- ALVES, José Manuel (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. Porto. Edições Asa
- BARATA, Óscar Soares (2004). *Introdução às Ciências Sociais Volume II*. Lisboa. Bertrand Editora
- BARROSO, João et al. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto. Porto Editora
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta
- BOGDAN, Robert BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola?* Porto. Porto Editora
- CHIAVENATO, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto. Asa
- CORTESÃO, Luísa (1982) *Escola, sociedade que relação?* Porto. Edições Afrontamento
- DELGADO, João Manuel et al. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999 Continuidades e Rupturas*. Lisboa. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação um tesouro a Descobrir*. Porto. Asa
- DE KETELE, Jean-Marie e ROEGIERS, Xavier (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa. Instituto Piaget
- DIOGO, José Manuel L. (1998). *Parceria escola-família a Caminho de Uma Educação Participada*. Porto. Porto Editora
- FORMOSINHO, João (1989). *De Serviço de Estado a Comunidade Educativa - Uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa*, in Revista de Educação, nº 3/89. Universidade do Minho. Braga

- FORMOSINHO, João e FERNANDES, António (1999). *Comunidades Educativas - Novos Desafios à Educação Básica* - Minho Universitária, Livraria Minho. Braga
- FORMOSINHO, João et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto. Asa
- GILLY, Michel (1989). “*As representações sociais no campo educativo*”, in JODELET, D, *Les representacions sociales*; Paris: PUF. pp. 363-386
- HAMPTON, David R. (1992). *Administração Contemporânea*. São Paulo. McGraw-Hill
- JODELET, Denise (2007). “*Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho*”, in Pardal et al. (orgs), *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro. pp.11-25
- LEMOS, Jorge e Silveira, Teodolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas - Legislação Anotada*. Porto. Porto Editora
- LEMOS Pires, Eurico (1988). *A Massificação Escolar*. Revista Portuguesa de Educação. Braga. Universidade do Minho
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. Porto. Asa
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga. Universidade do Minho
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo Janela (2002). *Reformas da Educação Pública*. Porto. Edições Afrontamento
- MACHADO, Baptista (1982). *Participação e Descentralização, Democracia e Neutralidade na Constituição de 1976*, Coimbra. Nova Almedina
- MARQUES, Ramiro (1991). *A Escola e os Pais - Como Colaborar?* Lisboa. Texto Editora
- NÓVOA, António (1991). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa. Universidade de Lisboa (Relatório para concurso de Professor Associado).
- PINTO, Maria Teresa Henriques Proença (2006). *A Relação escola-família – Estudo num Agrupamento Vertical de Escolas*. Aveiro. Tese de Mestrado – Documento Policopiado
- PIRES, Carlos (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1º Ciclo – O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa. Departamento de Educação Básica.

- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva
- REGO, Arménio (1997). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- RELVAS, Ana Paula (1996). *O Ciclo Vital das Famílias*. Porto. Edições Afrontamento.
- SARACENO, Chiara, NALDINI, Manuela (2003). *Sociologia da Família*. Lisboa. Editorial Estampa
- SAMPIERI, Roberto, COLLADO, Carlos & LUCIO, Pilar (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo. McGraw-Hill
- SANTIAGO, Rui (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro. Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento - Documento Policopiado.
- SILVA, Pedro (2002). *Escola-Família: tensões e potencialidades de uma relação*. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores – um desafio à cooperação*, 97-132. Porto. Asa
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*, Porto. Edições Afrontamento
- STOER, Stephen R., e SILVA Pedro (2005). *Escola – Família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto. Porto Editora
- VALA, Jorge, MONTEIRO Maria Benedicta (2006). *Psicologia Social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

## LEGISLAÇÃO

DL nº 735-A/74, de 21 de Dezembro

Constituição da República Portuguesa (1976)

DL nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Lei nº 7/77, de 1 de Fevereiro

Despacho Normativo nº 122/79, de 22 de Maio

DL nº 542/79, de 31 de Dezembro

DL nº 553/80, de 21 de Novembro

DL nº 125/82, de 22 de Abril

Lei Constitucional nº 1/82, de 30 de Setembro (Constituição da República Portuguesa)

DL nº 315/84, de 28 de Setembro

DL nº 211-B/86, de 31 de Julho

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

DL nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Despacho nº 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro

Lei nº 53/90, de 4 de Setembro

DL nº 372/90, de 27 de Novembro

DL nº 172/91, de 10 de Maio

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de Junho

Despacho nº 239/ME/93, de 20 de Dezembro

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho

DL nº 115-A/98, de 4 de Maio

DL nº 270/98, de 1 de Setembro

DL nº 80/99, de 16 de Março

Lei nº 24/99, de 22 de Abril

Lei nº 30/02, de 15 de Dezembro

Lei nº 7/03, de 12 de Junho

Lei nº 29/06, de 4 de Julho

DL nº 75/08, de 22 de Abril

## ANEXO I

## QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte integrante de um estudo sobre a relação escola-família tendo como objectivo a elaboração de uma dissertação de Mestrado na Universidade de Aveiro.

Ele dirige-se aos Pais /Encarregados de Educação e deve ser respondido pela pessoa que acompanha com maior regularidade a vida escolar do(a) aluno(a) na Escola do 1º e 2º CEB.

Pedimos que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são importantíssimas para o estudo.

**As informações recolhidas são confidenciais.** Assim, o questionário depois de preenchido, deverá ser devolvido ao (à) professor(a) do seu (sua) educando(a).

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

(Luís Carlos Domingues Balseiro)

[illegible]

## CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

**1. Por favor, indique o seu grau de parentesco com o (a) aluno (a):**

Mãe.... ☐ Pai.... ☐ Outra .... ☐ Qual?

2. Indique a sua idade: \_\_\_\_\_

**3. Indique o nível mais elevado de escolaridade que concluiu:**

- |    |   |                          |
|----|---|--------------------------|
| 1. | 1º CEB – (1º ao 4º Ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 2. | 2º CEB – (5º ao 6º Ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 3º CEB – (7º ao 9º Ano)                   | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 12º Ano de Escolaridade (antigo 7º Ano)   | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Curso Médio                               | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Curso Superior                            | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Não concluiu nenhum nível de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Outro nível de ensino. Qual? _____        | <input type="checkbox"/> |

4. Indique o tempo gasto na deslocação entre a residência e o local de trabalho. \_\_\_\_\_

**5. Profissão:**

Situação actual: 1) *Empregado (a)* ☐ 3) *Desempregado(a)* ☐  
2) *Doméstica* ☐ 4) *Reformado (a)* ☐

6. O seu educando frequenta: 1º CEB ☐ 2º CEB ☐

7. Indique a idade do seu educando(a): \_\_\_\_\_

8. Ano de escolaridade:

9. Neste ano lectivo, considera que os resultados escolares do (a) seu (sua) educando (a) são:

<b>Bons</b>	<b>Razoáveis</b>	<b>Fracos</b>	<b>Não tenho opinião</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. O (a) seu (sua) educando (a) já ficou retido/reprovado em algum ano de escolaridade?

NÃO ☐ SIM ☐

11. Se respondeu SIM, quantas vezes: 1 ☐ 2 ☐ 3 ou + ☐

12. Em que ano: 2º Ano ☐ 3º Ano ☐ 4º Ano ☐ 5º Ano ☐ 6º Ano ☐

## RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

13- Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que indica a sua opinião.

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não tenho opinião</b>
1) <i>Sabe quem é o (a) coordenador(a) de estabelecimento da Escola do seu educando? (Responde se o seu educando frequentar o 1º CEB).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <i>Sabe quem é a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <i>Conhece o Regulamento Interno da Escola do seu educando?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <i>Sabe quem representa os Pais/EE. no Conselho de Turma do seu educando? (Responde se o seu educando frequentar o 2º CEB).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <i>Sabe quem são os representantes dos Pais/EE no Conselho Pedagógico?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Sabe quem são os representantes dos Pais/EE no Conselho Geral Transitório?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>É informado das decisões tomadas em Conselho Pedagógico?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 – Os Pais /EE são chamados a participar na:

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
1) <i>Elaboração de regras de funcionamento da Escola.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <i>Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <i>Nas tomadas de decisão do Agrupamento de Escolas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <i>Elaboração de Plano Anual de Actividades.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <i>Organizar visitas de estudo.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Participar em actividades lectivas e não lectivas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>Angariação de apoio financeiro e material.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15 – Dos motivos que o levaram a escolher o modo de se relacionar com a Escola, assinale com 1 o mais importante e com 2 o segundo mais importante. (Assinale apenas os 2 mais importantes).**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1) O horário de trabalho incompatível com as reuniões na Escola ou Agrupamento de Escolas. | <input type="checkbox"/> |
| 2) Não sente capacidade para participar nos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas.    | <input type="checkbox"/> |
| 3) Falta de informação sobre actividades em que os pais podem participar.                  | <input type="checkbox"/> |
| 4) Os Pais /EE vão à Escola quando solicitados.  | <input type="checkbox"/> |
| 5) A participação na Associação de Pais implica vontade de colaborar com a Escola.         | <input type="checkbox"/> |
| 6) A Associação de Pais participa na resolução de problemas da Escola.                     | <input type="checkbox"/> |

**16 – Dos motivos que o impedem de participar mais nas actividades da Escola, assinale com 1 o mais importante e com 2 o segundo mais importante. (Assinale apenas os 2 mais importantes).**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1) Não o convidam para ir à Escola.                                | <input type="checkbox"/> |
| 2) Não encontra motivos que justifiquem ir mais vezes à Escola.    | <input type="checkbox"/> |
| 3) Não se sente à vontade para participar.                         | <input type="checkbox"/> |
| 4) Não domina a realidade e a dinâmica da escola.                  | <input type="checkbox"/> |
| 5) Falta de tempo.   | <input type="checkbox"/> |
| 6) A comunicação entre a Escola e os Pais é boa.                   | <input type="checkbox"/> |
| 7) Quando vai à Escola sente empenhamento na resolução do assunto. | <input type="checkbox"/> |

**17 – Para cada uma das questões assinale com X a opção que indica a sua opinião.**

- |   | Sim                      | Não                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1) Considera que os contactos entre a Escola e a Família são úteis?                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Participa em reuniões de Pais?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Os Pais/EE estão organizados em Associação de Pais?                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Considera importante pertencer à Associação de Pais?                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) É sócio da Associação de Pais?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Durante o ano lectivo participou em reuniões promovidas pela Associação de Pais?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Conhece os Estatutos da Associação de Pais?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Conhece os órgãos do Agrupamento de Escolas em que a Associação de Pais participa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**18 - A Associação de Pais deve ter a preocupação de:**

(Assinale com X a opção que melhor indica a sua opção)

- |   | Concordo                 | Discordo                 | Não tenho opinião        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Controlar as actividades desenvolvidas pelo Professor na Escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Apoiar a Escola de forma activa e positiva.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Apoiar a Escola de forma a melhorar a qualidade do ensino.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Apoiar a Escola de forma a melhorar a relação Professor/Aluno.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Apoiar os Professores no trabalho que estejam a realizar.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor indica a sua opinião.

19 – Indique o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) A participação da Associação de Pais nos órgãos de gestão do Agrupamento melhorou a relação escola-família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) A participação dos Pais/EE nos órgãos do Agrupamento é uma vantagem para a relação com a Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Os Pais/EE são informados das decisões tomadas nos órgãos em que a Associação de Pais participa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Os pais sentem-se mais integrados na comunidade educativa depois da participação nos órgãos do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Os Pais/EE passaram a ter maior intervenção na defesa dos seus interesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Há maior articulação entre as práticas escolares e as práticas educativas familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 – Se considera que há algum assunto não abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar opinião, utilize o espaço que se segue.

Terminou o preenchimento deste inquérito.  
Obrigado pela sua colaboração

## ANEXO II

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um estudo sobre a relação escola-família tendo como objectivo a elaboração de uma dissertação de mestrado na Universidade de Aveiro.

Pedimos que pense um pouco sobre cada questão respondendo com honestidade. As suas respostas são importantes para este estudo. **As informações recolhidas são confidenciais** pelo que, depois do questionário preenchido, deverá devolvê-lo.

Agradecemos a sua colaboração.

---

(Luís Carlos Domingues Balseiro)

\*\*\*\*\*

#### CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐
  
2. Por favor, indique qual é a sua relação com os (as) alunos (as):  
  
Professor 1ºCEB ... ☐ Professor 2º CEB ... ☐
  
3. Indique a sua idade: \_\_\_\_\_
  
4. Habilitação Literária \_\_\_\_\_
  
5. Tempo de serviço (em anos): \_\_\_\_\_
  
6. Que tempo demora da sua residência à Escola? \_\_\_\_\_
  
7. Ano(s) de escolaridade que lecciona: \_\_\_\_\_

## RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Para cada uma das afirmações assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião:

### 8. Considera que a maioria dos Pais /EE dos seus alunos

	Sim	Não	Não tenho opinião
1) <i>Sabe quem é o (a) coordenador(a) de estabelecimento da Escola do seu educando? (Responde se o seu educando frequentar o 1º CEB).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <i>Sabe quem é a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <i>Conhece o Regulamento Interno da Escola?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <i>Sabe quem representa os Pais/EE. no Conselho de Turma do seu educando?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <i>Sabe quem são os representantes dos Pais/EE no Conselho Pedagógico?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Sabe quem são os representantes dos Pais/EE no Conselho Geral Transitório?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>É informado das decisões tomadas em Conselho Pedagógico?</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 9. Os Pais/EE são chamados a participar na:

	Sim	Não
1) <i>Elaboração de regras de funcionamento da Escola</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <i>Definição de normas disciplinares e de comportamento dos alunos.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <i>Nas tomadas de decisão do Agrupamento de Escolas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <i>Elaboração do Plano Anual de Actividades.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <i>Organização de visitas de estudo.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Participação em actividades lectivas e não lectivas.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>) Angariação de apoio financeiro e material.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Das possíveis razões que levaram os Pais/EE a escolher o modo de se relacionarem com a Escola, assinale com 1 a mais importante e com 2 a segunda mais importante. (Assinale apenas os 2 mais importantes).**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1) <i>O horário de trabalho incompatível com as reuniões na Escola ou Agrupamento de Escolas.</i> | <input type="checkbox"/> |
| 2) <i>Não sentem capacidade para participar nos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas.</i>   | <input type="checkbox"/> |
| 3) <i>Têm falta de informação sobre as actividades em que os Pais/EE podem participar.</i>        | <input type="checkbox"/> |
| 4) <i>Os Pais/EE vão à Escola quando solicitados.</i>   | <input type="checkbox"/> |
| 5) <i>A participação na Associação de Pais implica vontade de colaborar com a Escola.</i>         | <input type="checkbox"/> |
| 6) <i>A Associação de Pais participa na resolução de problemas da Escola.</i>                     | <input type="checkbox"/> |

**11. Dos possíveis motivos que impedem os Pais/EE de participar mais nas actividades da Escola, assinale com 1 o mais importante e com 2 o segundo mais importante. (Assinale apenas os 2 mais importantes).**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1) Não os convidam para ir à Escola.                                | <input type="checkbox"/> |
| 2) Não encontram motivos que justifiquem ir mais vezes à Escola.    | <input type="checkbox"/> |
| 3) Não se sentem à vontade para participar.                         | <input type="checkbox"/> |
| 4) Não dominam a realidade e a dinâmica da Escola.                  | <input type="checkbox"/> |
| 5) Têm falta de tempo.  | <input type="checkbox"/> |
| 6) A comunicação entre a Escola e os Pais/EE é boa.                 | <input type="checkbox"/> |
| 7) Quando vão à Escola sentem empenhamento na resolução do assunto. | <input type="checkbox"/> |

**12. Assinale com X a opção que melhor traduz a sua opinião.**

	Sim	Não
1 – Considera que os contactos entre a Escola e a Família são úteis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Os Pais/EE dos seus alunos vão à Escola para participarem em reuniões de pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Os Pais/EE estão organizados em Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – Considera importante pertencer à Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Os Pais/EE dos seus alunos são sócios da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Durante o ano lectivo os pais dos seus alunos participaram em reuniões da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Os Pais/EE conhecem os Estatutos da Associação de Pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – Os Pais/EE dos seus alunos conhecem os órgãos do Agrupamento de Escolas em que a Associação de Pais participa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Assinale com X a resposta que considera mais adequada.**

	Muito Positiva	Positiva	Negativa	Muito Negativa	Não tenho opinião
Como avalia a acção da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. A Associação de Pais deve ter a preocupação de:**

	Concordo	Discordo	Não tenho opinião
1) Controlar as actividades desenvolvidas pelo Professor na Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Apoiar a Escola de forma activa e positiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Apoiar a Escola de forma a melhorar a qualidade do ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Apoiar a escola de forma a melhorar a relação Professor/Aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Apoiar os Professores no trabalho que estejam a realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15. Indique o seu grau de concordância em relação a cada uma das seguintes afirmações.**

	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não tenho opinião</b>
1) <i>A participação da Associação de Pais nos órgãos de gestão do Agrupamento melhorou a relação escola-família.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) <i>A participação dos Pais/EE nos órgãos do Agrupamento é uma vantagem para a relação com a Escola.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) <i>Os Pais/EE são informados das decisões tomadas nos órgãos em que a Associação de Pais participa.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) <i>Os Pais sentem-se mais integrados na comunidade educativa depois da participação nos órgãos do Agrupamento.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) <i>Os Pais/EE passaram a ter maior intervenção na defesa dos seus interesses.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Há maior articulação entre as práticas escolares e as práticas educativas familiares.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16.** Se considera que há algum assunto não abordado neste inquérito e sobre o qual gostaria de dar opinião, utilize o espaço que se segue.

Terminou o preenchimento deste inquérito.  
Obrigado pela sua colaboração.

## ANEXO III

Esta entrevista é parte integrante de um estudo sobre a relação escola-família tendo como objectivo a elaboração de uma dissertação de Mestrado na Universidade de Aveiro. Ela dirige-se à V. Ex.<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup>. Presidente do Conselho Executivo.

Pedimos que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são importantíssimas para o estudo. **As informações recolhidas são confidenciais.**

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

### Entrevista

1. Considera que o modelo de administração e gestão das Escolas actualmente em vigor influencia a participação dos Pais/EE na vida da Escola?

---

---

---

---

2. Considera que os Pais/EE procuram informar-se sobre os problemas dos seus educandos e da Escola?

---

---

---

---

3. Que motivos contribuem para que os Pais/EE participem na vida da Escola?

---

---

---

---

4. Que motivos impedem os Pais/EE de participarem mais na vida da Escola?

---

---

---

---

5. Considera importante que os Pais/EE participem na resolução de problemas da Escola?

---

---

---

---

6. A que nível é que os Pais/EE são chamados a participar na organização da Escola? (regras de funcionamento, normas disciplinares e de comportamento dos alunos elaboração do Plano de Actividades, ...)

---

---

---

---

7. Considera que a campanha informativa sobre a vida da Associação de Pais tem sido eficaz e tem chegado a todos os pais?

---

---

---

8. Como avalia a acção da Associação de Pais no funcionamento da Escola?

---

---

---

9. Considera que os pais se sentem bem representados pela Associação de Pais?

---

---

---

10. Considera que a participação da Associação de Pais nas estruturas organizativas do Agrupamento de Escolas teve consequências na relação escola-família?

---

---

---

Se considera que há algum assunto que não foi abordado nesta entrevista e sobre o qual gostaria de dar opinião, utilize o espaço que se segue.

Terminou o preenchimento da entrevista.  
Obrigado pela sua colaboração.

---

(Luís Carlos Domingues Balseiro)

## ANEXO IV

Esta entrevista é parte integrante de um estudo sobre a relação escola-família tendo como objectivo a elaboração de uma dissertação de Mestrado na Universidade de Aveiro. Ela é dirigida-se à Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Pedimos que pense um pouco sobre cada questão e responda com sinceridade. As suas respostas são importantíssimas para o estudo. **As informações recolhidas são confidenciais.**

Agradecemos, desde já a sua colaboração.

### Entrevista

1. Considera que o modelo de administração e gestão das Escolas actualmente em vigor influencia a participação dos Pais/EE na vida da Escola?

---

---

---

---

2. Considera que os Pais/EE procuram informar-se sobre os problemas dos seus educandos e da Escola?

---

---

---

---

3. Que motivos contribuem para que os Pais/EE participem na vida da Escola?

---

---

---

---

4. Que motivos impedem os Pais/EE de participarem mais na vida da Escola?

---

---

---

---

5. Considera importante que os Pais/EE participem na resolução de problemas da Escola?

---

---

---

---

6. A que nível é que os Pais/EE são chamados a participar na organização da Escola? (regras de funcionamento, normas disciplinares e de comportamento dos alunos elaboração do Plano de Actividades, ...)

---

---

---

---



7. Considera que a campanha informativa sobre a vida da Associação de Pais tem sido eficaz e tem chegado a todos os pais?

---

---

---

---

8. Como avalia a acção da Associação de Pais no funcionamento da Escola?

---

---

---

---

9. Considera que os pais se sentem bem representados pela Associação de Pais?

---

---

---

---

10. Considera que a participação da Associação de Pais nas estruturas organizativas do Agrupamento de Escolas teve consequências na relação escola-família?

---

---

---

---

Se considera que há algum assunto que não foi abordado nesta entrevista e sobre o qual gostaria de dar opinião, utilize o espaço que se segue.

Terminou o preenchimento da entrevista.  
Obrigado pela sua colaboração.

---

(Luís Carlos Domingues Balseiro)